



LA FORMACION DE EDUCADORES DE ADULTOS: UNA PROBLEMÁTICA NO RESUELTA EN LA REGION

Ma. Antonieta Madrigal

INTRODUCCION

La profesionalización del personal involucrado en las actividades de la educación de adultos ha sido una preocupación constante en el ámbito mundial y de manera particular en el ámbito de América Latina.

En los diferentes eventos regionales e internacionales realizados en el campo de la educación de adultos, esta problemática siempre ha estado presente por la importancia de formar personal identificado con su actividad, que trabaje en la definición de su campo profesional y que lo fortalezca a nivel institucional.

Con el fin de conocer de manera más específica los planteamientos hechos a este respecto, revisaremos los eventos organizados por la UNESCO, la OEA y el CREFAL, ya que en ellos se han dictado las orientaciones para desarrollar este aspecto de la educación de adultos.

Las primeras reflexiones sobre la problemática que nos ocupa, datan de finales de los años 40 cuando en el marco de la educación fundamental la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos señaló la necesidad de profesionalizar al personal involucrado en esta actividad, con especial énfasis en los cuadros directivos, en vista de que el campo de trabajo era tan específico pero tan amplio que requería contar con personal especializado para el desarrollo de los servicios. Entonces se presuponía que con la profesionalización se mejoraría el *estatus* socioeconómico de quienes laboraban en este campo. Sin embargo, a la fecha esto se ha revelado sólo como una buena intención, como también lo ha sido la profesionalización del personal que, pese a la necesidad, en su mayoría se capacita en cursos breves.

En esta línea de pensamiento se han manifestado el Proyecto Principal de Educación para América Latina, impulsado por la UNESCO, y los proyectos que en el marco del Programa Regional de Desarrollo Educativo ha ejecutado la OEA.

Recientemente, la Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (Quito, 1991) reiteró la importancia de la profesionalización de los trabajadores de la educación en general, y de la educación de adultos en particular, como una prioridad para elevar la calidad de la educación latinoamericana.

La importancia de profesionalizar a los trabajadores de la educación de adultos en sus diferentes niveles, ha representado la garantía para construir el campo profesional y consolidar institucionalmente el sistema.

En el marco de este planteamiento hemos desarrollado el presente trabajo de la siguiente manera:

- La educación de maestros en la perspectiva de la educación fundamental,
- especialización profesional y desarrollo de la comunidad y
- la formación docente en el marco de la educación funcional.

I. LA EDUCACION DE MAESTROS EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACION FUNDAMENTAL

El proceso de industrialización iniciado con anterioridad a la Segunda Guerra Mundial hizo crisis en América Latina hacia la década de los 50 y, con ello, la fragilidad del modelo monoexportador quedó de manifiesto. Fue nece-

sario entonces, orientar las políticas de desarrollo desde otros enfoques y se optó por la modernización que implicaba

impulsar un proceso de industrialización que necesitaba de tecnologías generadas en los países del centro, junto a una expansión del mercado interno para los productos de la nueva industria nacional. Esto requería, en primer lugar, aumentar los niveles de penetración del capital extranjero para permitir el desarrollo de un importante proceso de transferencia tecnológica [...] En segundo lugar, se requería destruir las resistencias socioeconómicas y culturales que obstaculizaban la integración de los grupos de autosubsistencia a la sociedad moderna [...] (Vio Grossi, 1982: 14).

En el marco de la modernización, la educación en general y particularmente la educación de adultos adquirió un carácter tecnocrático, se concibió como factor importante para lograr el desarrollo, en vista de la importancia de contar con mano de obra calificada para la producción. En este contexto, la UNESCO, recientemente creada, determinó trabajar prioritariamente, en las grandes regiones atrasadas del mundo y fijó como su estrategia de trabajo la educación fundamental, que se definía como:

La instrucción mínima y general que tiene por objeto ayudar a los niños y adultos, privados de las ventajas que ofrece la instrucción oficial, a comprender los problemas que se plantean en su medio ambiente inmediato, así como sus derechos y sus deberes en calidad de ciudadanos e individuos y a participar de un modo más eficaz en el progreso social y económico de su comunidad (UNESCO, 1951: 71).

El impulso dado a la educación fundamental impactó a los países del mundo y especialmente a los latinoamericanos. De manera que ligados a ella se sucedieron dos acontecimientos significativos tanto para América Latina como para la educación de adultos. Uno fue el Seminario Regional de Educación en la América Latina, celebrado en Caracas, Venezuela, con el auspicio de la UNESCO, la Organización de Estados Americanos y el propio Gobierno venezolano (1948). El otro, fue la Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos, efectuada en Elsinor, Dinamarca, en 1949.

A la luz de estos eventos trataremos de aproximarnos a las ideas que en ese tiempo se manejaban sobre la formación y capacitación de personal para la educación de adultos. Cabe aclarar que en el Seminario de Caracas no se hicieron planteamientos específicos sobre el educador de adultos como tal, pero se habló del educador para la educación fundamental que es en sí misma educación de adultos.

1. El Seminario Regional de Educación en la América Latina

En este seminario participaron 51 educadores de 17 países. La base para la realización de los trabajos fue la definición de educación fundamental acordada

en la II Conferencia General de la UNESCO celebrada en México en 1947, que dice:

La Educación Fundamental tiene por objeto proporcionar a hombres y mujeres una vida más amplia y feliz, de acuerdo con su medio ambiente variable; desarrollar los mejores elementos de su propia cultura, y llevar a cabo el progreso económico y social que les permita ocupar el sitio a que tienen derecho en el mundo moderno, para realizar el anhelo de paz de las Naciones Unidas (Seminario Regional, 1948: VIII).

Para los participantes en dicho seminario, la definición anterior implicaba, en síntesis, que *educar no era sólo enseñar a leer y escribir, sino enseñar a vivir dignamente* y manifestaron que para enseñar a vivir con dignidad debían prepararse tanto las instituciones como los educadores de los países latinoamericanos.

En el Seminario se trabajó sobre cinco temas: alfabetización y educación de adultos, educación rural, educación vocacional, formación de maestros y educación para la paz.

De 37 recomendaciones emanadas del Seminario son relevantes para este trabajo las que se le hicieron a la UNESCO y a la Unión Panamericana:

- Organización de una conferencia especial sobre educación de adultos, en cuya agenda se consideren las conclusiones de Caracas sobre el particular.
- Que la UNESCO elabore un registro de las más importantes instituciones formadoras de maestros de los distintos países y lo difunda ampliamente para procurar el contacto y cooperación de las instituciones.
- Que la UNESCO y la Unión Panamericana patrocinen la publicación de una revista periódica para maestros que constituya una verdadera escuela normal.

Estas recomendaciones toman a la educación de adultos y a la formación de maestros como actividades básicas para el desarrollo de la educación en general.

Los debates sobre formación trataron los aspectos siguientes: la formación profesional del maestro; los institutos de capacitación docente; la formación de profesores para los institutos normales, y el mejoramiento de los maestros en ejercicio.

Se planteó que el maestro para ser tal requería:

- Poseer una formación general para comprender y apreciar los valores universales de la cultura, interpretar objetivamente el momento histórico mundial y defender la dignidad humana.
- Ser capaz de difundir y defender la democracia como el mejor sistema de convivencia social.
- Conocer la realidad concreta de su nación y de América y estar orientado para ser colaborador responsable en la tarea de elevar material y espiri-

tualmente a nuestros pueblos, especialmente a las clases hasta hoy postergadas.

Además, su formación debía permitirle poseer los conocimientos, orientación, aptitudes y disposiciones para llegar a ser un idóneo conductor de la infancia y un eficaz difusor de la cultura en las comunidades populares, especialmente las campesinas. Igualmente, tendría que poder analizar la psicología, la organización y las necesidades culturales básicas de las comunidades, para poder contribuir al perfeccionamiento de la conducta y a la realización de actividades sociales más ligadas a la elevación del nivel de vida popular.

También se consideró de vital importancia el intercambio de experiencias entre las instituciones formadoras de maestros. Y se recomendó que la formación de formadores fuera responsabilidad de las universidades y que éstas debían absorber a los institutos pedagógicos privados.

Respecto al mejoramiento de los maestros en ejercicio, se dijo que la preparación que el maestro recibía en los institutos de formación docente debía ser considerada como la primera etapa en su formación profesional. Concerniente a esto se planteó la necesidad de una segunda etapa de formación o perfeccionamiento sistemático del maestro en ejercicio.

De todo lo anterior puede concluirse que la formación de los maestros para la educación fundamental tuvo una orientación academicista que consideraba tanto conocimientos para el trabajo educativo formal con niños, como conocimientos generales sobre aspectos problemáticos cotidianos en la comunidad.

Este tipo de formación tuvo y tiene su principal debilidad en la desintegración de sus contenidos, por un lado, los conocimientos de orden pedagógico y por otro, los de orden técnico en materias como la salud, la agricultura, la economía doméstica y la recreación. Si a esto se agrega el problema que plantea el trabajo comunitario, debido a sus implicaciones culturales, sociales, políticas y económicas, entonces el perfil y la formación del agente externo (el educador de adultos en este caso) presenta un reto que hasta hoy no se ha resuelto.

La formación del educador de adultos tiene que ser coherente y congruente con la diversidad de actividades que realiza tanto en la escuela como en la comunidad. Una manera de apoyar este proceso es desarrollando su sensibilidad social y su compromiso con los sectores más desfavorecidos de la población.

2. Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos

Esta conferencia se celebró en Elsinor, Dinamarca, en junio de 1949, y de ella consideraremos una serie de datos que apoyan nuestra aproximación al tema de la formación de educadores de adultos.

Los trabajos de la Conferencia se realizaron en cuatro comisiones:

En la II comisión se debatió como parte de la agenda el problema de la formación de personal en educación de adultos; éste se abordó desde tres perspectivas:

- 1. El rol de las instituciones privadas en la formación de cuadros.**
- 2. El rol de las universidades en la formación de educadores de adultos.**
- 3. El rol del Estado destinado a la educación de adultos.**

Finalmente, la comisión emitió respecto a este asunto, una resolución en la que se planteaba: Que los responsables y administradores ubicados en las instituciones de educación de adultos tanto en el plano nacional como en el plano internacional deben tener la posibilidad de recibir una formación profesional y deben garantizárseles condiciones de trabajo favorables, a tono con su función de profesionales altamente calificados.

La IV comisión también discutió el tema de la formación de personal, pero desde la perspectiva de la cooperación internacional.

Esta comisión elaboró siete recomendaciones:

Para los Estados Miembros

- 1. Enviar misiones de algunos países que hayan desarrollado una experiencia interesante en educación de adultos a los países menos desarrollados.**
- 2. Organización de visitas a los países desarrollados en educación de adultos con duración suficiente para compenetrarse y tener una idea exacta de la educación de adultos en el país visitado.**
- 3. Organizar cursos internacionales en periodos vacacionales.**
- 4. Organizar cursos nacionales a los que se inviten estudiantes extranjeros.**
- 5. Organizar cursos sobre materias como métodos y técnicas de la educación de adultos.**

Para la UNESCO

- 1. La UNESCO deberá facilitar el envío de personas seleccionadas de los países que tengan más tradición y desarrollo de experiencias en materia de educación popular, a los países menos desarrollados.**
- 2. La UNESCO deberá dar todo el apoyo a las organizaciones que preparen cursos de verano sobre educación popular.**

Estas recomendaciones dan cuenta del interés de los gobiernos europeos¹ por profesionalizar al personal de la educación de adultos, ya que la carencia de

cuadros formados *ex profeso* para trabajar en el campo limitaba el desarrollo de las actividades.

Se presumía en estos planteamientos que la profesionalización influiría positivamente en los salarios y condiciones de trabajo de quienes laboraban en este servicio. No cuestionamos que en Europa esto pudiera suceder, pero en América Latina, dada la reciente integración de este servicio en los sistemas nacionales de educación, no era probable. El subsistema en estos países apenas se estaba estructurando y organizando formalmente, y en cuanto a la profesionalización del educador, ésta se centraba en quienes trabajaban con niños: la formación específica para educadores de adultos apenas comenzaba a plantearse, no significaba entonces un asunto problemático.

Además, la propuesta de profesionalizar al personal en el extranjero no resultaba significativa para los educadores de adultos latinoamericanos ya que el número de maestros que podían acceder a una beca seguramente era muy reducido en relación con la demanda real.

A nuestro juicio, las recomendaciones de los participantes en los debates debían haber sido planteadas a la inversa. Debíó haberse diseñado una estrategia de formación más centrada en desarrollar experiencias interesantes en los países donde la educación de adultos empezaba a despuntar como servicio educativo importante y, a partir de los procesos y resultados más significativos, impulsar una política de formación de personal que con base en las experiencias nacionales fundamentara un sistema de capacitación que respondiera a las demandas concretas de personal. Este sistema tendría que verse realimentado con el intercambio de experiencias y personal entre los países.

Una vez revisados estos hechos podemos decir que la formación de personal especializado en el campo de la educación ha sido una preocupación presente en América Latina desde hace más de 40 años, y que la preocupación por la formación especializada de cuadros para la educación de adultos se desarrolló tiempo después. No es gratuito que desde 1948 los países de la Región subrayaran la importancia de la formación de personal involucrado en las tareas de la educación fundamental, y que en la Conferencia de Elsinor se planteara la importancia de apoyar acciones de profesionalización para los trabajadores de la educación de adultos.

Podemos inferir una relación directa entre los eventos antes revisados y la recomendación que hizo en 1949 la Conferencia General de la UNESCO en su Cuarta Reunión, quien “encargó al Director General cooperar con los Estados Miembros en la creación de Centros Regionales destinados a la formación de los maestros y especialistas, y a la preparación del material educativo de base” (Medina, 1981: 3).

El primero de estos centros se estableció en México y se inauguró el 9 de mayo de 1951 con el nombre de Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, CREFAL. Su objetivo se orientó entonces a “satisfacer dos necesidades básicas de la educación fundamental: la formación de maestros y especialistas en esa área y la producción de materiales prototipo para sus labores [...]” (CREFAL, 1991: 12).

II. ESPECIALIZACION PROFESIONAL Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

En los años 60, los esfuerzos de los países de la Región por impulsar el desarrollo aumentaron. Consolidar la modernización era el objetivo; impulsar la industrialización y aumentar la producción eran las metas.

Todo esto se vio reforzado por la llamada “teoría del desarrollo”, que producen los países desarrollados. En ella, el mensaje era “nosotros hemos trazado el camino, crezcan y llegarán. La lección se asume, se critica al viejo modelo de crecimiento primario exportador y se pone énfasis en la industrialización” (García Huidobro, 1980: 2).

En este contexto la educación cobró relevancia, pues se le concibió como un factor para lograr el desarrollo. La educación de adultos adquirió un significado particular, pues eran los adultos quienes demandaban el servicio, sólo así podrían tener mayores posibilidades de competir en el mercado de trabajo y participar activamente en los procesos productivos. Además, eran ellos quienes podían y debían ejercer sus derechos políticos pues ya eran ciudadanos y su participación era importante para la legitimación de los gobiernos de sus países.

La UNESCO atenta a todo esto, se percató de las insuficiencias de la educación fundamental en comparación con las necesidades económicas y socioeducativas que en esos momentos presentaban los países, especialmente los pertenecientes al llamado Tercer Mundo.

En el mes de agosto de 1961, se efectuó la II Conferencia Internacional de Educación de Adultos² que tuvo como tema “La educación de adultos en un mundo en evolución”.

Tres comisiones realizaron los trabajos de la Conferencia: la primera analizó el papel y contenido de la educación de adultos, la segunda, sus formas y métodos y la tercera, su organización y estructura.

Durante esta conferencia, la formación del personal de educación de adultos fue tratada como parte de los puntos que se debatieron en la segunda y tercera comisión.

El informe de la II comisión, en un apartado titulado “Dirigentes”, planteaba que existía una tendencia cada vez más acusada a formar personal exclusivamente dedicado a la educación de adultos.

Los maestros y los dirigentes, decía, deben recibir una formación especial que les capacite para su labor. Los funcionarios del Estado (administradores, asesores agrícolas, educadores sanitarios) que colaboran con los educadores de adultos en el desarrollo de la comunidad deben recibir también una formación adecuada para ese fin. Incluso las personas que trabajan con carácter voluntario, necesitan que se les instruya sobre los métodos de educación de adultos.

La comisión recomendó se organizaran para todas las personas que colaboraban en educación de adultos, seminarios de formación de dirigentes y se les diera ayuda para facilitar su perfeccionamiento profesional durante el ejercicio de sus funciones.

Ello, afirmó la comisión, tendría la ventaja de revalorizar la función docente y les permitiría desempeñar un papel todavía más importante en la comunidad a cuyo progreso han de contribuir.

Los países más desarrollados deberán enviar expertos y conceder becas de estudio para toda clase de educadores de adultos de los países en vías de desarrollo.

El informe de la III comisión en su apartado sobre Cooperación Internacional señaló que en materia de educación de adultos era importante intensificar los intercambios entre países mediante la concesión de becas de viaje y estudio, organizando conferencias regionales e internacionales y también intercambios internacionales de personal de duración variable, entre las organizaciones de educación de adultos.

En lo planteado por las comisiones puede apreciarse un énfasis mayor en la profesionalización y capacitación de todo el personal involucrado en actividades de educación de adultos.

Se reiteró en esta conferencia el valor de la cooperación internacional como uno de los mejores medios para favorecer las acciones de formación de cuadros en el campo.

Es importante considerar en relación con lo anterior, que desde entonces se sembró la semilla de la dependencia (la cual estaba implícita en el modelo de desarrollo que propugnaba la modernización) en el terreno de la formación de cuadros. En lugar de focalizar la atención hacia el diseño de una estrategia para impulsar la formación de expertos nacionales en el tema, acordes con sus condiciones sociohistóricas, se recomendó que los expertos de los países desarrollados fueran a los países en vías de desarrollo para apoyar las acciones de capacitación,

y que los interesados en el tema, originarios de los países subdesarrollados, debían ir a capacitarse a los países con mayor desarrollo, lo cual nos inspira los siguientes cuestionamientos: ¿Cuántos trabajadores de la educación de adultos en los diferentes niveles podían conseguir una beca para estudiar en el extranjero? ¿Cuántas becas podían otorgarse? y ¿Qué grado de correspondencia existía en la respuesta a estas dos cuestiones? Además, podría preguntarse también sobre la relación entre la cantidad de personal formado de esta manera y la demanda real, por no hablar de la potencial de educadores, administradores, planificadores, etc., para la educación de adultos.

No queremos negar la importancia de la cooperación internacional como política para apoyar la formación de personal y el intercambio de experiencias, pero creemos que ésta debe darse ya sea para iniciar un proceso o para fortalecerlo en algunos de sus momentos, pero no debe considerarse como la única y más eficaz forma de llevar adelante las acciones de capacitación.

El inicio de la década de los 60 marcó también el principio de la Primera Década del Desarrollo.³ Como ya se dijo, los países de Latinoamérica se encontraban para entonces inmersos en procesos de industrialización y urbanización; además, se abrían algunos espacios de democracia política y los resultados de la modernización empezaban a verse en sus sociedades.

Todo esto permitió que en 1961 se llevara a cabo en Punta del Este, Uruguay, una Reunión Extraordinaria a Nivel Magisterial del Consejo Interamericano Económico y Social de la OEA.⁴

En esta reunión, los representantes de las repúblicas americanas acordaron constituir la “Alianza para el Progreso” que se definió como “un vasto esfuerzo para una vida mejor a todos los habitantes del Continente” (OEA, 1961: 615). Para llevarla adelante, los países signatarios se comprometieron, entre otras cosas, a:

Acelerar el desarrollo económico y social, para conseguir un aumento sustancial y sostenido del ingreso por habitante para acercar, en el menor tiempo posible, el nivel de vida de los países latinoamericanos al de los países industrializados.

Acabar con el analfabetismo. Extender en el plazo más corto los beneficios de la enseñanza elemental o primaria a toda persona latinoamericana y ampliar en vasta escala las aportaciones de educación secundaria, técnica y superior (OEA, 1961: 615).

Uno de los productos más significativos emanados de esta reunión, fue el Plan Decenal de Educación. Este plan contiene una serie de recomendaciones, entre las que destacan por su importancia para este trabajo, las siguientes:

- Por lo menos seis años de educación primaria, gratuita y obligatoria, para toda la población en edad escolar.
- Realización de campañas sistemáticas de educación de adultos orientadas hacia el desarrollo de las comunidades, la capacitación de la mano de obra, la extensión cultural y la erradicación del analfabetismo.

- **Desarrollo y fortalecimiento de centros nacionales y regionales para el perfeccionamiento y formación de los maestros y profesores, y de los especialistas en los diversos aspectos del planeamiento y la administración de los servicios que se requieren para alcanzar las metas antes dichas.**

La estrecha relación entre UNESCO, CREFAL y OEA queda de manifiesto con los datos antes expuestos. Las acciones de formación de personal se orientaron en torno al desarrollo de la comunidad, que, en ese tiempo, impulsó la UNESCO. El CREFAL, para estar acorde con las nuevas circunstancias, formó especialistas en educación para el desarrollo de la comunidad.

La II Conferencia Internacional de Educación de Adultos recomendó se organizaran acciones de formación para todo el personal que colaboraba con los educadores de adultos en el desarrollo de la comunidad. Asimismo reafirmó la importancia de la cooperación internacional para apoyar las acciones de formación. El Plan Decenal de Educación hacía una recomendación específica para fortalecer los centros de formación de profesores, recomendación que involucraba directamente al CREFAL.

Esta es una visión general de la manera como se abordó la tarea de la formación de cuadros para la educación de adultos, desde los organismos internacionales.

III. LA FORMACION DOCENTE EN EL MARCO DE LA EDUCACION FUNCIONAL

Hacia el final de la llamada Primera Década del Desarrollo (1960-1970) era patente el fracaso del modelo desarrollista impulsado en los países de América Latina. Los análisis económicos en distintos países de la Región mostraban que lejos de disminuir la brecha entre países subdesarrollados y países desarrollados, ésta había aumentado debido, básicamente, a la desigualdad de intercambio comercial internacional.

La política seguida hasta entonces, que centraba su atención en el desarrollo económico como única vía para la modernización de la sociedad, se vio seriamente cuestionada. El nivel de vida de la mayoría de la población no había registrado mejoría y por el contrario, se observaba aumento en su situación de pobreza.

Ante esta realidad los impulsores del desarrollo latinoamericano consideraron que la política debía incluir, además del impulso al sector económico, el impulso al sector social, pues mientras no se mejoraran los niveles de bienestar

social de la mayoría de la población no podría hablarse de desarrollo alguno. Es así como la necesidad de resolver problemas de índole social adquirió relevancia y se volvió imprescindible realizar esfuerzos en áreas como la salud, la educación, la vivienda, el empleo, etc. El planteamiento puramente economicista se vio rebasado y marcó un avance en las concepciones del desarrollo.

Las pautas para la Segunda Década del Desarrollo marcaban

[...] la búsqueda simultánea de crecimiento económico y crecimiento social: “El desarrollo que se contempla para la próxima década obviamente debe incluir el crecimiento acelerado de la producción, así como la expansión rápida de muchos de los sectores responsables del bienestar social” (Arredondo, 1990: 58).

La consideración de lo social como componente básico de los esfuerzos para alcanzar el desarrollo, marcó el momento en que de manera más decidida se impulsarían acciones para lograr el bienestar social.

Particularmente el sector educativo sería objeto de una atención especial. Si bien antes se consideraba como apoyo para aumentar la eficiencia de los procesos productivos, ahora se le concebía como elemento sustantivo para elevar el nivel de vida de la población y cristalizar los sueños de modernización y bienestar social.

La estrategia educativa para la década 1970-1980 se definió entonces en términos de

[...] dar particular atención al incremento de la inscripción de todos los niños en edad escolar, al mejoramiento de la calidad de la educación en todos los niveles, a una substancial reducción del analfabetismo, a la reorientación de programas educativos para resolver las necesidades del desarrollo y al establecimiento y expansión de instituciones científicas y tecnológicas con criterios adecuadamente definidos (Arredondo, 1990: 60).

En este marco el CREFAL estaba llamado a tener un papel protagónico en la formación de cuadros para la alfabetización y la educación de adultos. Como una de sus “nuevas” tareas se había definido la de “contribuir a la capacitación de personal -de modo especial a través de Seminarios Operacionales- que tenía a su cargo las diversas y complejas tareas de la educación de adultos, particularmente de la alfabetización funcional” (Medina, 1981: 27).

La formación de los cuadros para impulsar la alfabetización funcional como modalidad de la educación de adultos debía responder a las necesidades y problemas del desarrollo y servir para mejorar la conducta del individuo en el trabajo y en los grupos sociales a los que pertenecía. Para ser coherente con esto, el CREFAL operó a partir de 1970, los Seminarios Operacionales como una nueva modalidad de capacitación de personal. Se optó por esta modalidad porque “permitía enfrentar el cómo de una acción alfabetizadora que debía integrarse orgánicamente a procesos de desarrollo” (CREFAL, 1970: 11).

Los Seminarios Operacionales fueron muy bien aceptados por los países de América Latina y su impacto fue significativo como modalidad didáctica de formación para el desarrollo. Además, permitieron descentralizar las labores de formación del Centro. “De 1971 a 1974, se llevaron a cabo 27 seminarios operacionales en 15 países de la Región” (CREFAL, 1991: 38).

En esta etapa la presencia del CREFAL en América Latina se vio fortalecida por estas acciones. Sin embargo, si examinamos los resultados desde el punto de vista cuantitativo, veremos que de 1969 a 1974 se formaron en los cursos regulares⁵ del CREFAL, a decir de Guillermo Medina, más de 1000 especialistas en alfabetización funcional, es decir 200 por año. Los participantes en estos cursos deberían ser, de acuerdo a este autor, funcionarios de nivel medio, dedicados a asuntos administrativos y producción de materiales dentro de ese campo. Eran aceptadas también, continúa Medina, personas que de un modo u otro estaban vinculadas a la educación de adultos (cfr. Medina, 1981: 28, 29, 30).

Si comparamos estos 1000 especialistas con la demanda potencial, el aporte del CREFAL se ve reducido. Aunque desde otra perspectiva existían en la Región muy pocas instituciones dedicadas a esta actividad específica; desde este punto de vista es indiscutible la contribución del Centro a la formación de personal para la alfabetización y la educación de adultos en Latinoamérica.

La prioridad en cuanto a formación de personal era a nivel medio alto. Se tendía hacia la formación de los cuadros medio y superior como garantía para el buen desarrollo de los planes, programas y proyectos. La formación que recibía este personal giraba en torno a la administración y planeación de los servicios y dejaba de lado su formación técnico-pedagógica, lo cual limitó la formación de estos cuadros siendo un campo de trabajo en construcción que tiene que contar con personal profesional en el diseño de políticas y estrategias, metodologías para el aprendizaje del adulto, psicología del adulto, etc., que ayude a definirlo.

En medio de la efervescencia de actividades en el campo de la alfabetización, la UNESCO convocó a la III Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Los países de América Latina habían acumulado una importante experiencia en el campo y se preparaban para hacer planteamientos sustantivos sobre educación de adultos y educación permanente. Por ejemplo, en Argentina se había celebrado el Primer Seminario Nacional de Educación Permanente⁶

Durante este evento se cuestionó fuertemente el concepto de funcionalidad, porque “tanto en los procesos de alfabetización como en aquellos de educación de adultos en general, se había constatado [...] que los así llamados procesos de alfabetización funcional adolecían de los mismos problemas de discontinuidad, descoordinación y discordancia con las condiciones de vida y de trabajo de sus destinatarios que otros programas de corte más tradicional” (Gajardo, 1965: 72). Como resultado de este debate, la perspectiva de educación y alfa-

betización funcional se modificó; de tener una connotación puramente económica, se amplió a una concepción de carácter más social, que requerirá de profesionales especializados para llevarla adelante.

No puede negarse que la discontinuidad en los procesos es una consecuencia directa de la alta movilidad del personal que se incorpora para el desarrollo de las acciones, especialmente las cooperativas en vista de que es un personal en su mayoría voluntario, capacitado en cursos breves, que en el mejor de los casos recibe una gratificación por su trabajo, pero que en general realiza sus actividades para cumplir con algún requisito de orden formal académico (es el caso de la prestación del servicio social que una vez cumplido, se abandona la actividad).

Tanto el problema de la descoordinación como el de la discordancia de los servicios, articula directamente con la falta de profesionales para la educación de adultos. La descoordinación en la planeación, administración, organización y operación de los servicios es prueba clara de la ausencia de cuadros formados para realizar estas tareas.

No es gratuito que en el documento que prepararon los representantes de los países asistentes a la Conferencia se señalara como imprescindible la formación de estos cuadros.

Los trabajos de la Conferencia se realizaron por comisiones de trabajo. La comisión de movilización y formación del personal necesario para extender la educación de adultos, abordó el asunto del personal de la educación de adultos. El trabajo de esta comisión fue detallado y empezó por exponer que durante los años 70 el mayor problema que se plantearía en materia de educación de adultos, consistiría en movilizar y formar personal profesional en número suficiente⁷ para llevar a cabo las múltiples actividades necesarias para conseguir que los adultos aprendieran y desearan seguir aprendiendo. Asimismo se señaló que tradicionalmente las labores de enseñanza y organización de la educación de adultos han sido ejecutadas por voluntarios o personal remunerado por jornada parcial, pero que se había llegado a una fase de desarrollo que necesitaba una *plantilla más numerosa de especialistas en medios de información, administradores y organizadores*⁸ que trabajaran la jornada completa.

Este abordaje de la problemática manifiesta claramente en dónde están localizados los puntos neurálgicos de la formación y que se refieren a la cantidad y al tipo de personal requerido para las tareas de la educación de adultos. Es un avance que ya no se concentren las acciones operativas en los voluntarios sino que para estas tareas se considere importante contar también con personal especializado que pueda trabajar la jornada completa y con salario adecuado. Esta resulta una buena estrategia para que el personal permanezca en el sistema. Sin embargo, podemos decir que la viabilidad de una estrategia como ésta necesi-

riamente se enfrentaría con la limitada capacidad financiera de los sistemas y con la falta de un sistema de formación y/o capacitación, nacional o internacional, capaz de responder a la demanda tanto numérica como académica.

La Comisión incluso precisó las cualidades del educador de adultos, entre las que destacan:

- Una amplia experiencia social y una extensa base cultural.
- Saber analizar las circunstancias sociales concretas en las que se está trabajando para poder crear el ambiente educativo más adecuado a los participantes; los educadores de adultos deben ser sobre todo animadores.

Esto hace pensar que las cualidades expuestas dejan de lado la improvisación de personal y su capacitación "al vapor", así como su limitación para cumplir tareas docentes de aula. Por el contrario, aluden a experiencia, sensibilidad y compromiso social, así como a conocimientos técnico-pedagógicos que, conjugados, produzcan un impacto positivo en los servicios.

También hablan del perfil personal y profesional que requieren las tareas de alfabetización y educación de adultos. Un campo tan extenso y de actividades tan diversas que, por un lado, puede aceptar variados perfiles personales y profesionales y, por otro, requiere especialistas en las distintas áreas que lo conforman.

La reflexión sobre la educación de adultos y el perfil de personal que demanda para la realización de sus tareas es congruente con la definición que de ella hicieron los participantes en la Conferencia, pues aquélla debía considerarse como

[...] un instrumento de concientización, de socialización y de transformación social que tiende a crear una sociedad consciente de los valores de solidaridad, es movilizadora; todos los hombres pueden auto-educarse y auto-educar a los demás [...] un instrumento de pleno desarrollo del hombre total, concebido en la globalidad de sus funciones de trabajo, de tiempo libre, vida cívica y vida familiar que tiende al perfeccionamiento de las actividades morales e intelectuales [...] un instrumento de preparación para la actividad productiva y la participación en la gestión de empresas [...] un instrumento de lucha contra las alienaciones económicas y culturales y de elaboración de una cultura nacional liberadora y auténtica [...] (Gajardo, 1965: 74).

Al término de la Conferencia de Tokio se hizo una serie de recomendaciones, la número 29 encargó a los Estados Miembros que dieran una gran prioridad a la formación de personal de educación de adultos y con ese fin:

1. Se incluyeran los estudios de educación de adultos en los planes de formación docente.

2. Se establecieran programas para la formación de personal especializado en educación de adultos, coordinando debidamente tales programas con el sistema de formación de profesorado para la educación de tercer grado.

3. Que los seminarios y cursos para el personal de la educación de adultos fueran una parte integrante del sistema de educación con inclusión de cursillos para la formación de instructores, personal instructor a tiempo para la industria, educadores de adultos y administradores.

Esta recomendación parece un tanto limitada sobre todo a la luz de la nueva concepción de educación de adultos. Remitir la formación de educadores de adultos a los programas de educación normal básica, cuando estos programas se han distinguido por ser academicistas y rígidos, parece un contrasentido.

De cualquier manera, que la Conferencia haya organizado una Comisión para trabajar sobre el asunto y que se recomendara a los Estados Miembros dar prioridad a la formación de personal para la educación de adultos, son hechos significativos que marcan la consolidación de la necesidad de una profesión de educadores de adultos.

Ahora bien, ¿qué sucedió en la Región en el ámbito de la formación de personal para la educación de adultos después de la Conferencia de Tokio?

En América Latina y el Caribe se continuó trabajando con la nueva concepción de educación y alfabetización funcional. El CREFAL cambió su nombre por el de Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina⁹ y uno de sus objetivos fue el de “Formar personal para la educación de adultos y para la alfabetización funcional, incluyendo la formación de especialistas a nivel de postgrado” (Medina, 1981: 35).

Con el fin de coadyuvar a la consecución de este objetivo, en 1975 la OEA estableció un acuerdo con el CREFAL para formar especialistas en educación de adultos a nivel de postgrado, y en 1976 se inició en el Centro el Programa de Postgrado. Un año más tarde se realizó el primer curso de maestría en educación de adultos con una duración de 16 meses. Este curso tuvo como objetivo, “preparar especialistas de alto nivel académico que pudieran dedicarse al diseño, ejecución, administración y evaluación de programas de educación de adultos en la Región” (CREFAL-OEA, 1977: 1).

Entre 1975 y 1978 se realizaron en el CREFAL tres cursos de postgrado y uno de maestría en educación de adultos. Se realizaron también 45 cursos regionales, subregionales y nacionales sobre educación de adultos para especialistas; con ellos se contribuyó a formar aproximadamente 2000 especialistas y técnicos en educación de adultos.

Es clara la importancia del trabajo del CREFAL en el terreno de la formación y capacitación de personal latinoamericano para la educación de adultos, aunque sus esfuerzos se vieron reducidos ante la magnitud de la demanda. Sin embargo, la política de formar cuadros de nivel medio y superior representó la posibilidad de generar en cada país, sus acciones más específicas acordes con su realidad nacional.

También se previeron estrategias de atención a los programas. De hecho, el CREFAL es recordado en las comunidades de México y América Latina por su trabajo de campo durante las etapas de educación fundamental y desarrollo de la comunidad, así como en el desarrollo de Seminarios Operacionales.

A punto de concluir la segunda década del desarrollo (1979), una vez más quedaba de manifiesto el fracaso de la política socioeconómica impulsada por los países latinoamericanos con el “apoyo” de los organismos internacionales y los países desarrollados.

Los modelos de desarrollo impulsados en la Región durante dos décadas no habían sido capaces de mejorar las condiciones de vida de la mayoría de la población ni de promover su participación en los procesos nacionales de desarrollo.

En este marco, se celebró en la sede del CREFAL, el II Seminario Latinoamericano sobre Educación Integrada de Adultos. En este seminario se generó una nueva reflexión sobre la educación de adultos y su necesaria relación con los procesos de desarrollo. Producto de esta reflexión fue una “concepción integradora de la educación de adultos que promoviera el logro de una sociedad participativa, justa, democrática y libre” (II Seminario Latinoamericano, 1979: 8).

Desde esta perspectiva se planteaba la necesidad de un desarrollo integrado, alternativo a los que se habían venido operando, el que exigía una “educación de adultos de tipo horizontal, activo y participativo” (Ibidem).

El asunto del personal necesario para conducir estos procesos se abordó con cuidado en el Seminario y al respecto se planteó que dada la importancia y la magnitud de la tarea por realizar,

sería necesario no sólo incrementar los recursos, sino diseñar políticas, estrategias y metodologías que permitieran superar las deficiencias que, a pesar de los esfuerzos realizados en tal sentido, caracterizaron ese componente de los programas de educación de adultos en la década de los 70 (Ibidem).

Este planteamiento implicó un gran desafío, pero también marcó el camino para establecer un sistema nacional de formación y capacitación de personal, como parte de un sistema regional mayor.

Los participantes en el Seminario establecieron las características que debía tener la formación de recursos humanos, algunas de ellas son:

- Partir, fundamentarse y retroalimentarse de la realidad social, política, económica y cultural que viven los educandos.
- Llevarse a cabo en la práctica y desde la práctica, aunque para ello se deba romper con muchas formas y métodos de la pedagogía tradicional que con mucha frecuencia ha desnaturalizado la educación y formación de adultos.

- Ser participativa durante todo el proceso desde la planificación hasta el desarrollo y evaluación.
- Buscar el conocimiento de la realidad a través de una concepción integradora de los fenómenos de modo que se posibilite la orientación e instrumentalización del proceso .

Si la formación de los recursos humanos se caracterizara en la práctica, seguramente tendría un impacto inmediato en el mejoramiento de los servicios. Si los educadores de adultos se formaran de esta manera, sin lugar a dudas reproducirían el modelo con los destinatarios de sus acciones, lo cual generaría procesos de participación, de concientización, de aprehensión de conocimiento, etc. y se elevaría sustantivamente la calidad y eficiencia de los servicios. Desafortunadamente, esto en las instituciones oficiales no deja de ser un discurso que, por las implicaciones que tiene, resulta peligroso de llevar a la práctica. Lo que no sucede con las organizaciones no gubernamentales que justamente han adoptado este modelo para la formación de sus cuadros y los resultados que han obtenido están a la vista en un buen número de experiencias de educación popular.

En 1979 otro evento de trascendental importancia en el campo educativo fue la Conferencia Regional de Ministerios de Educación y Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. De esta conferencia emanó la *Declaración de México* en la que se solicita a la UNESCO proponer un Proyecto Principal de Educación, en vista de que teniendo como horizonte el año 2000 persistía una baja escolaridad en los países y existían 45 millones de analfabetos en la Región, sobre una población adulta de 159 millones. Estas carencias y necesidades educativas fundamentales no habían sido satisfechas y era indispensable enfrentarlas para lograr “el desarrollo de los países, respondiendo a objetivos compartidos por todos y mediante acciones en que el esfuerzo propio de cada país se beneficie de la cooperación horizontal, subregional, regional e internacional” (UNESCO/OREALC, 1981: 4).

La respuesta a la solicitud que se presentó en la *Declaración de México* se concretó 16 meses después,¹⁰ en la Reunión de Quito, donde se

[...] precisaron los objetivos generales y específicos del Proyecto Principal, las poblaciones a que debería dirigirse en forma prioritaria y los elementos de estrategia para su aplicación a escala nacional, así como las bases de la cooperación regional e internacional en apoyo al Proyecto (UNESCO/OREALC, 1981: 5).

La UNESCO señaló algunos requisitos para el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Principal. Uno de estos requisitos establecía renovar los sistemas, el contenido y los métodos de formación, capacitación y perfeccionamiento del personal docente de niños, jóvenes y adultos, en función de los objetivos del Proyecto Principal.

Una vez más se señalaba lo indispensable de contar con personal capacitado, como condición para conseguir objetivos tan amplios y sustantivos como los del Proyecto Principal.

En los análisis y reflexiones que se realizaron en el campo de la educación de adultos nunca se excluyó lo relacionado con la necesidad de profesionalizar al personal, en todos los niveles, especialmente al personal operativo pues es ahí donde se concentra la mayoría de los educadores de adultos, del personal que tiene en sus manos la ejecución de las acciones y del que depende, en buena medida, el éxito o el fracaso de las mismas.

En el ámbito de la formación de personal se señalaba como objetivo:

Contribuir a la formación de especialistas de niveles directivos y técnicos en las áreas de alfabetización, educación de adultos, desarrollo rural integrado y educación a poblaciones indígenas con especial énfasis en aquellas que trabajan con grupos sociales de menor desarrollo relativo, tanto en México como en los demás países de América Latina (Ibidem).

La década de los 80 fue más bien la década de la crisis. El pago de los servicios de la deuda externa de los países de la Región agobiaban a pueblos y gobiernos. Las economías estaban estancadas, no había crecimiento de ningún tipo y como siempre los grandes sectores de la población que vivían en la pobreza, sufrieron de manera más violenta las consecuencias de la crisis, la cual también afectó a las clases medias de la sociedad y la llevó, a decir de algunos, a “proletarizarse”.

Las contradicciones sociales agudizaron y permitieron la emergencia de movimientos sociales que buscaban respuestas a los problemas de tipo social, económico y político que vivían los sectores mayoritarios de la población.

Por otro lado, los gobiernos no contaban con recursos para atender las necesidades de los sectores sociales o los recursos eran limitados y lo que se podía hacer era muy poco. Esta es la situación que caracterizó a Latinoamérica en los años 80.

De 1979 a 1991 el papel del CREFAL cobró relevancia en el plano regional, debido a que se vinculó decididamente con las diversas acciones de alfabetización y educación de adultos que desarrollaron en Latinoamérica la UNESCO-OREALC y la OEA, pues durante este periodo son estos organismos los únicos con recursos para ejecutar acciones educativas de cobertura internacional.

La UNESCO-OREALC impulsó sus acciones a través del Proyecto Principal de Educación y la Red Regional de Capacitación de Personal y de Apoyos Específicos en Programas de Alfabetización y Educación de Adultos, REDALF. El CREFAL se sumó a los esfuerzos de formación y capacitación de cuadros para el desarrollo de acciones alfabetizadoras y de educación de adultos en el marco del Proyecto Principal.

Por su parte, la OEA puso en operación sus proyectos en el marco del PREDE:

- el Multinacional de Educación Integrada de Adultos “Alberto Masferrer”,
- el Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado (PEDRI),
- el Regional de Educación de Adultos y Alfabetización (PREDAL),
- el Multinacional de Postalfabetización y
- el Multinacional de Educación para el Trabajo.

En todos estos proyectos se incluían actividades de formación de personal para la alfabetización y educación de adultos que el CREFAL apoyó sustantivamente.

Con el fin de evaluar el trabajo del CREFAL, presentamos a continuación los objetivos que en el área de formación de personal se proponían alcanzar los proyectos antes citados con el apoyo del Centro:

- “*Alberto Masferrer*”. “Contribuir a la capacitación de cuadros de personal en los niveles directivos y técnicos en materia de: procesos y técnicas de educación de adultos para el desarrollo comunitario; curriculum diversificado de la educación de adultos; administración de adultos; y comunicación educativa como componente de las acciones de educación de adultos y desarrollo rural integrado” (Plan de Operaciones, 1982: 2).

- *PEDRI*. “Promover, diseñar, ejecutar y evaluar acciones de capacitación como elementos de apoyo tendientes a dinamizar las organizaciones sociales de las comunidades rurales” (CREFAL, 1981: 1).

- *PREDAL*. “Fomentar la formación de recursos humanos en los niveles y modalidades que requiere la educación de adultos para mejorar, utilizar y evaluar sus técnicos en sistemas formales y no formales, otorgando especial atención a los propios usuarios de los servicios educativos en el marco de las respectivas políticas nacionales” (CIECC/OEA, 1984).

- *Postalfabetización*. Lograr la formación y capacitación de recursos humanos en los niveles de: dirigentes, técnicos, docentes y promotores (institucionales y de base), a través de posibilidades combinadas de la modalidad presencial con la modalidad a distancia.

- *Educación para el Trabajo*. Desarrollar y ejecutar programas piloto de formación y capacitación dirigidos a docentes, investigadores y personal técnico de las instituciones a cargo de programas de educación técnica y educación para el trabajo en las áreas de diseño y evaluación curricular, metodologías de

aprendizaje y pedagogía para la producción de materiales y orientación vocacional.

No podemos dejar de lado la influencia que tuvieron en algunos de estos programas las Recomendaciones de la IV Conferencia de Educación de Adultos,¹¹ en el área de la capacitación de personal. Citaremos aquellas que nos parecen más representativas:

Que los Estados Miembros

- Admitan de manera total la influencia directa de los trabajadores de la educación de adultos en el desarrollo y calidad de la misma.
- Introduzcan innovaciones en sus sistemas, métodos y técnicas para la educación de adultos de acuerdo con los requisitos de la educación permanente y los principios de la educación de adultos con miras a capacitar al educador para que facilite el proceso de aprendizaje del adulto en cualquier nivel.
- Tomen provisiones para que las instituciones de capacitación de maestros ofrezcan programas de grado en educación de adultos como una especialidad dentro de otros campos.
- Consideren la contribución de los organismos no gubernamentales a la formación del personal voluntario y de medio tiempo.

Que la UNESCO

- Ayude a los Estados Miembros por medio de proyectos concretos a tener una mejor comprensión de la importancia de la capacitación de los educadores y de aumentar su *estatus*.

Es obvia la influencia de estas Recomendaciones en los proyectos de la OEA. Sucede generalmente que el diseño y ejecución de acciones educativas diversas responde a los mandatos emanados de eventos internacionales de mucha trascendencia, este es el caso de la IV Conferencia de Educación de Adultos y los proyectos de la OEA.

Hemos revisado los eventos internacionales que durante los años 80 abordaron la problemática de la formación, capacitación y perfeccionamiento de personal de manera significativa.

En seguida, examinaremos los eventos que se han realizado en los años 90.

En los albores de la década un acontecimiento internacional de carácter educativo ocupó la atención del mundo: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.¹²

La situación de pobreza en que se encuentran sumidos los países del llamado Tercer Mundo, resulta a todas luces vergonzosa. En la antesala del tercer

milenio las carencias económicas y sociales de grandes sectores de la población mundial son enormes y las posibilidades reales de elevar sus niveles de vida son muy limitadas; sin embargo, los organismos internacionales que atienden diferentes sectores se plantean nuevas maneras de apoyar a los países en la búsqueda de soluciones a sus problemas. La Conferencia de Jomtien representa un afán en este sentido. Se ha establecido que la educación es un derecho que toda persona tiene; aunque muchos no tienen acceso a ella. Los planes, programas, proyectos y campañas que se han ejecutado en los países, sobre todo en los menos desarrollados, han tenido un impacto tan limitado que cae en lo ridículo. ¿Qué ha pasado?, ¿qué ha fallado?, ¿qué factores han incidido para que esto suceda así?: las preguntas pueden seguir y las respuestas no han faltado.

Los problemas como el analfabetismo y la baja escolaridad de gran número de personas son problemas de origen estructural que se han agudizado por las relaciones de dependencia entre países desarrollados y subdesarrollados. Estas relaciones deben cambiar para lograr una mayor homogeneidad social. Sólo de esta manera podrán concretarse planteamientos como los que se hicieron en la Conferencia sobre Educación para Todos, en los cuales se dijo que:

las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos son diversas y pueden satisfacerse mediante sistemas variados. Los programas de alfabetización son indispensables [...] saber leer y escribir [...] es la base de otras aptitudes vitales. La alfabetización en lengua materna refuerza la identidad y la herencia cultural. Otras necesidades pueden satisfacerse mediante la capacitación técnica, el aprendizaje de oficios y los programas de educación formal y no formal en materias tales como la salud, la nutrición, la población, las técnicas agrícolas, el medio ambiente, la ciencia, la tecnología, la vida familiar [...] y otros problemas de la sociedad (*Declaración Mundial, 1990*).

La contribución del CREFAL estará dada obviamente, en el terreno de la formación de cuadros para el desarrollo de las acciones en un campo para él bien conocido.

La Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC IV) fue otro evento de gran importancia, aunque de carácter regional, se celebró en Quito, Ecuador¹³ y sirvió para analizar los principales avances, limitaciones y obstáculos en el logro de los objetivos del Proyecto Principal de Educación en el bienio 1989-1990, así como las previsiones para los próximos años.

En esta reunión, Federico Mayor, Director General de la UNESCO señaló desde la sesión de apertura el problema de los docentes, subrayando “la necesidad de reflexionar y tomar iniciativas sobre las políticas de profesionalización de los docentes en respuesta a las mayores exigencias que se le imponen, garantizándoles adecuadas condiciones de trabajo y estatus” (Cuarta Reunión, 1991:3).

El hecho de que el Director de la UNESCO haya abordado este asunto en particular es muestra clara de la importancia de profesionalizar a los docentes

que trabajan en los servicios educativos, pues ellos son un factor fundamental para alcanzar el tercer objetivo que plantea el Proyecto Principal.

La importancia de la tarea docente y la necesidad de contar con personal formado específicamente para conducir las acciones educativas, hizo que en la Reunión de Quito se propusiera denominar “Década de la capacitación de los docentes” al periodo que resta hasta el año 2000 (Cuarta Reunión, 1991: 9).

La Reunión también formuló recomendaciones en los diferentes ámbitos del Proyecto Principal. De éstas interesan en el presente trabajo las referidas a la formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización de personal calificado en educación, que dicen:

- Identificar estrategias para flexibilizar los currículos de formación inicial y de capacitación docente, aumentando su pertinencia e introduciendo nuevas dimensiones tales como elementos de planificación y gestión de recursos humanos, materiales y financieros.
- promover en la Región la constitución y el desarrollo de centros de excelencia, con carácter subregional o regional, para garantizar la preparación profesional de personal calificado en educación a nivel teórico y práctico, haciendo hincapié en la formación de formadores en distintos ámbitos;
- en el marco de las redes llevar a cabo actividades de formación de formadores y de formación de encargados de proyectos nacionales asociados a estas redes, así como experimentar con modalidades a distancia en las áreas de competencia de cada una de ellas.

Estas recomendaciones marcan las pautas de formación de personal a seguir en esta década. Llama la atención el énfasis en la formación de formadores al más alto nivel, en vista de que esta estrategia puede ser “punta de lanza” para que los sistemas de educación de adultos se fortalezcan y adquieran una mayor presencia institucional que los coloque en el sitio que verdaderamente debieran ocupar en la estructura de los sistemas educativos, por la importancia trascendental que revisten sus acciones.

De hacerse realidad estas recomendaciones seguramente el CREFAL sería llamado, por su experiencia, a jugar un papel protagónico en las acciones que se emprendieran.

IV. COMENTARIOS FINALES

- A lo largo de cincuenta años, se han realizado múltiples eventos de carácter regional e internacional en el campo de la educación de adultos y en

ellos siempre ha estado presente la preocupación por la formación de personal en los diferentes niveles que el campo requiere. En un primer momento, se enfatizó la necesidad de formar a los cuadros directivos y más tarde se ha visto la importancia de profesionalizar a todo el personal que trabaja en diferentes áreas.

- Los avances en la profesionalización del personal para la educación de adultos en la Región, después de casi medio siglo de pronunciamientos, reflexiones y recomendaciones, son muy limitados y el sistema no ha podido contar con especialistas que reúnan la teoría y la práctica.

- En la medida que se concrete la profesionalización de los trabajadores de la educación de adultos, seguramente el campo de trabajo también adquirirá mayor grado de definición y podrán determinarse los recursos que se requieren en áreas como la investigación, el desarrollo curricular, la práctica docente, la promoción y organización comunitaria.

- Los programas de educación de adultos se han definido con criterios más administrativos que pedagógico-sociales porque se carece, en particular, de docentes especializados que a partir de su experiencia y conocimiento generen programas que realmente respondan a necesidades concretas de los usuarios y de los sistemas de educación de adultos.

- Resulta un contrasentido que en los eventos regionales e internacionales se recomiende que los programas de formación para el personal de la educación de adultos, se articulen con los sistemas y programas de educación normal cuando éstos se han caracterizado por ser escolarizantes y academicistas y las tareas de la educación de adultos rebasan en gran medida el trabajo de aula.

- En los diferentes eventos regionales e internacionales sobre educación de adultos se ha reiterado el reconocimiento a la figura del docente, del maestro, del promotor como parte vital para el desarrollo de las acciones en el campo: vale la pena que los responsables del sector educativo en los países realicen todo tipo de esfuerzos para profesionalizar a este sector, pues de él depende, en gran medida, el éxito o fracaso de los programas y proyectos que se operan.

- En el diseño de los programas de formación para los docentes, promotores concretamente, no se trata de partir de cero, existen experiencias en América Latina (por ejemplo, los Seminarios Operacionales) que deben rescatarse y servir de base para la elaboración de aquellos, pues ofrecen lineamientos de formación a partir de la práctica, que pueden orientar el diseño de nuevas propuestas que sean más fácilmente operables y que alcancen a un número mayor de sujetos.

- La educación de adultos requiere profesionales que la conceptualicen de manera distinta, que rompan el esquematismo al que se le ha circunscrito y que la valoren en toda su amplitud y diversidad para que de esta manera y a partir de su

especificidad y no de su generalidad, se impulsen políticas que realmente se orienten a resolver problemáticas concretas. Las políticas globales y homogeneizantes están agotadas, se perdieron en lo extenso y diverso del campo, y su impacto se diluyó por las mismas razones.

- Un campo tan amplio y diverso como el de la educación de adultos, que rebasa los espacios escolares formales y trasciende a la comunidad con un trabajo de tipo promocional y que debe ser comprometido con la gente para, junto con ella, conocer y transformar la realidad, requiere programas de formación de personal que sean innovadores, orientados a formar docentes (promotores) investigadores identificados y comprometidos con su tarea escolar y comunitaria, que asuman la responsabilidad de participar en la creación de opciones pedagógicas, organizativas, participativas, concientizadoras y de trabajo que les permitan elaborar respuestas cada vez más congruentes con las problemáticas escolares y comunitarias reales.

Esto significa que la formación de los docentes (promotores) investigadores para la educación de adultos deberá estar impregnada de una nueva manera de concebir el campo de trabajo en general y la práctica profesional específicamente. Una nueva manera que privilegie la experiencia práctica como el eje de formación a partir del cual se genere todo el proceso, que deberá estar fuertemente apoyado en el intercambio de experiencias. Pero no las experiencias de los países desarrollados (como también se ha recomendado) que obedecen a otras condiciones, a otra realidad cultural, social, económica y política; sino las experiencias de los países que viven condiciones, situaciones y problemáticas similares y desarrollan maneras propias de formación, que es necesario compartir con los países hermanos de la Región.

NOTAS

- 1) A esta conferencia asistió solamente un país latinoamericano. Casi el 70% de los participantes eran europeos (Gajardo, 1985: 70).
- 2) Esta conferencia reunió a 51 países, representados por sus delegados nacionales. De este total, ocho delegaciones provenían de América Latina.
- 3) Con el propósito de resolver los problemas de los países atrasados, la ONU inició una "Cruzada" internacional para el desarrollo, a través de lo que llamó las "Décadas del Desarrollo" (Arredondo, 1990: 41).
- 4) En 1948, el Consejo de Organizaciones de Estados Americanos, OEA, se constituía por tres órganos: a) El Consejo Interamericano Económico y Social; b) El Consejo Interamericano de Jurisconsultas, y c) el Consejo Interamericano de Cultura (Canyes, 1961: 13).
- 5) En ese tiempo los cursos regulares del CREFAL tenían una duración de seis meses.
- 6) El Seminario fue convocado y organizado por la Dirección Nacional de Educación de Adultos bajo el auspicio de la UNESCO y la OEA (1970).
- 7) El subrayado es nuestro.
- 8) El subrayado es nuestro.
- 9) El subrayado es nuestro.
- 10) En la Reunión Regional Intergubernamental, celebrada en Quito del 6 al 10 de abril de 1981.
- 11) París, 19-29 marzo de 1985.
- 12) Esta conferencia se celebró en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990.
- 13) 22 al 25 de abril de 1991.

BIBLIOGRAFIA

- ARREDONDO RAMIREZ, Vicente. *Planeación Educativa y Desarrollo*. (Erájpáni 2). OEA-CREFAL, 1990.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección Nacional de Educación de Adultos. Reunión Preparatoria de la III Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. "Informe Final". Buenos Aires, 1971.
- CANYES, Manuel. *La Organización de Estados Americanos y las Naciones Unidas*. Washington, D.C., 1961.

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA. Primer Seminario Nacional sobre Educación Permanente. Buenos Aires, Argentina.

CIECC/OEA. Reunión Regional sobre Educación de Adultos. PREDE, San José, Costa Rica, 1984.

CREFAL. Primer Seminario del CREFAL sobre Alfabetización Funcional en América Latina. "Informe final". Pátzcuaro, 1969.

———. "Un método de formación para el desarrollo: alfabetización funcional. Informe sobre el seminario operacional". Pátzcuaro, 1970.

———. Segundo Seminario del CREFAL sobre Alfabetización Funcional en América Latina. "Informe final". Pátzcuaro, 1970.

———. II Seminario Latinoamericano sobre Educación Integrada de Adultos. Pátzcuaro, 1979.

———. "Plan de Operaciones del CREFAL 1981". Pátzcuaro, 1981.

———. Curso de Capacitación para los Representantes de las Organizaciones de las Comunidades. "Informe Final". Pátzcuaro, 1981.

———. "Plan de Operaciones del CREFAL 1982". Pátzcuaro, 1982..

———. 1951-1991. *40 Años al Servicio de la Educación en América Latina y el Caribe*. CREFAL, Pátzcuaro, 1991.

CREFAL-PREDE-OEA. Formación de recursos humanos para la educación de adultos en América Latina. Acción del PREDE a través del CREFAL. Pátzcuaro, s.f.

GAJARDO, Marcela. "Educación de Adultos de Nairobi a París". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, No. 3, 1985.

GARCIA HUIDOBRO, Juan Eduardo. *Aportes para el análisis y la sustentación de experiencias no formales de educación de adultos*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1980.

LEAL, Miguel. *Bienestar Rural. Formación de Personal*. CREFAL, Pátzcuaro, 1953.

MEDINA, Guillermo. *CREFAL. Presencia y acción en América Latina y el Caribe*. CREFAL, Pátzcuaro, 1981.

OEA. Reunión Panamericana del Consejo Económico y Social a Nivel Ministerial "Actas y Documentos". Punta del Este, Uruguay, 1961.

———. Reunión Extraordinaria del Consejo Interamericano Económico y Social a Nivel Ministerial. "Actas y Documentos". Punta del Este, Uruguay, 1961.

PREDE-OEA. Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo. "Reunión de Programación". Washington, D.C., 1989.

———. Reunión de Coordinación del Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización. PREDAL. "Informe Final". Buenos Aires, 1987.

UNESCO. I Conferencia Internacional de Educación para Adultos. "Informe Final". Elsinor, 1949.

———. "Educación Fundamental". Boletín Trimestral, Vol. III, No. 2, París, 1951.

———. II Conferencia Internacional de Educación para Adultos. "Informe Final". Montreal, 1960.

———. III Conferencia Internacional de Educación para Adultos. "Informe Final". Tokio, 1972.

Ma. Antonieta Madrigal

———. **IV Conferencia Internacional de Educación para Adultos. “Informe Final”**. París, 1985.

UNESCO/OREALC. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, 1981.

———. **IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe. “Proyecto de Informe Final”**. Quito, 1991.

UNESCO, UNICEF, PNUD-BID. *Declaración Mundial sobre Educación para todos*. Jomtien, Tailandia, 1990.

VIO GROSSI, Francisco. *Investigación en educación de adultos en América Latina. Evolución, estado, resultados*. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile, 1982.