

# La transformación curricular en la formación docente.

## La experiencia de la carrera de educador y profesor especializado en educación básica de adultos de la provincia del Chubut (República Argentina)\*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXVI, No. 2, pp. 71-110

Cayetano De Lella\*\*

Ana Pagano\*\*\*

### RESUMEN

En este artículo se narra la experiencia concreta de formación de docentes de jóvenes y de adultos en la provincia del Chubut, en Argentina, en el marco del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PROA). Para comenzar, se expone la situación de los maestros dedicados a la educación de adultos en la zona, antes de la creación del Programa. Asimismo, se describe el proceso de organización interinstitucional que propició la consolidación del proyecto. Posteriormente, se profundiza en los componentes de las dos propuestas centrales: *formación de formadores* y la carrera de *Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos*. Como asunto prioritario, se subrayan los fundamentos de la propuesta de formación de educadores de adultos, en términos de la consolidación de espacios educativos democráticos que favorezcan la incorporación de la institución escolar a los sectores más postergados de la sociedad. Se incluyen la fundamentación curricular y los componentes de dicho diseño.

### ABSTRACT

This article describes the training experience of young people's and adults' educators in the Chubut Province in Argentina, within the Alphabetization and Basic Adult Education Program (PROA). First, the authors present the adults educators' situation, before the creation of this Program. Then, they delineate the interinstitutional organizational process that generated the Program's consolidation. Afterwards two central proposals are described: *trainers' training* and *Educator and Specialized Professor in Adults Basic Education* profession. As priority issue, grounds of the trainers' training proposal are remarked, referring the democratic, and educational sites favoring the institution's incorporation in the most delayed society's sectors. Curricular grounds and components are included.

\* La versión original de este artículo ha sido presentada en el Seminario Internacional "Los nuevos desarrollos curriculares de la Educación con Jóvenes y Adultos de América Latina", convocado y organizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, el Consejo de Educación de Adultos de América Latina y la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León, México, efectuado en Monterrey, N. L., del 22 al 25 de enero de 1996.

\*\* Director del Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS), con sede en Pueyrredón 524, 5o. piso "B", (1032) Buenos Aires, Argentina. Tel. y Fax. (541) 9613105. E-mail ideas@-wamani.apc.org.

\*\*\* Responsable del Área de Educación de Adultos y Educación Popular del IDEAS. Coordinadora Técnica del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PROA).

## INTRODUCCIÓN

Se exponen sintéticamente, a continuación, los fundamentos de una propuesta de formación de educadores de adultos que tiene como finalidad consolidar espacios educativos democráticos, que favorezcan la incorporación a la institución escolar de los sectores más postergados de la sociedad. La misma fue diseñada, ejecutada y sistematizada por el equipo técnico del área de Educación de Adultos y Educación Popular de uno de sus protagonistas, el Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS), de Buenos Aires, Argentina.<sup>1</sup>

Para la redacción de este texto se revisaron y retomaron los documentos elaborados oportunamente y se rescataron los elementos centrales de las evaluaciones, tanto parciales como finales, realizadas por los actores –a todos los niveles– del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de la Provincia del Chubut (PROA), sobre cuyo componente de formación docente versará el presente artículo. Dicho Programa constituyó una propuesta de transformación curricular integral a mediano plazo, realizada en el interior de la Escuela Pública. La estrategia apuntó a una refundación del subsistema educativo provincial de adultos, incluyendo el diagnóstico y la planificación, la formación de los educadores y de sus formadores, la elaboración de los documentos curriculares respectivos y de los materiales de apoyo.

Diversas vicisitudes institucionales acaecidas a lo largo del proceso –cambió cuatro veces la máxima conducción educativa provincial y en tres oportunidades la de la Universidad Nacional implicada– pusieron en riesgo seriamente, en repetidas ocasiones, la continuidad misma de la tarea, logrando minar, en definitiva, la pretendida integralidad del PROA.

Sin embargo, la carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos –objeto de este trabajo– logró, has-

---

<sup>1</sup> Los miembros del equipo técnico del área de Educación de Adultos y Educación Popular del **IDEAS** que trabajaron en este programa son: Carlos Costanzo, Florencia Finnegan, Ana Pagano y Lidia Rodríguez. Además, se contó con el asesoramiento de Manuel Argumedo, María Cristina Davini y Elena Squarzon y la coordinación general de Cayetano De Lella.

ta el presente, superar diversos problemas político-institucionales y ya cuenta con sus primeros egresados y su tercera cohorte de ingresantes.

En este documento se expone, en primer término, la situación imperante en el área en el momento de la concertación de las primeras acciones interinstitucionales que condujeron –y fundaron– el diseño de todo el Programa. Luego, se evocan los principales antecedentes que permiten ubicar la propuesta de formación docente. A continuación, se plantean los principales fundamentos de su diseño curricular y breves consideraciones evaluativas. En el Anexo se presentan componentes esenciales de dicho diseño.

## **I. EL PUNTO DE PARTIDA: LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y LA FORMACIÓN DE SUS DOCENTES EN LA PROVINCIA DEL CHUBUT**

La educación pública en el país –y la región patagónica no es una excepción– está siendo fuertemente impactada, de manera negativa, por el ajuste estructural impulsado por las políticas económicas neoliberales. En efecto, muchos de los procesos de reforma del Estado –descentralización, transferencia de los servicios educativos a las provincias, privatizaciones– están menoscabando la función social asignada a aquél en materia educativa. El recorte de las partidas presupuestarias correspondientes a educación se torna sensible en aspectos centrales, como la caída del valor real del salario docente, la escasez de inversiones en infraestructura edilicia, materiales didácticos, equipamiento básico y mantenimiento, entre otros.

Si bien esta situación es compartida hoy por no pocos países de la región, el rezago histórico y el deterioro que sufre la educación de jóvenes y adultos es de más larga data y de mayor significación aún. Como resultado de este abandono, hallamos en la actualidad espacios educativos que se asemejan más a depósitos de jóvenes sin trabajo expulsados del Sistema Educativo, a adultos sin horizontes, que a prácticas educativas donde la producción de conocimientos y la gestación de vínculos pedagógicos democráticos tengan lugar.

Los docentes de jóvenes y adultos enfrentan situaciones muy problemáticas en su tarea cotidiana, para las que están insuficientemente instrumentados. Esa deficiente formación específica –producto de una inexistente política de formación de recursos humanos– provoca, entre otros efectos, una profunda desestructuración de su identidad que impacta directamente en su práctica docente. La ausencia de currículo, de materiales educativos, de estrategias de innovación, de edificios escolares propios –todo “prestado” de la primaria de niños–, la escasez de matrícula y otros factores, evidencian el estado de orfandad de la Educación de Adultos, educandos y educadores incluidos, dentro del Sistema Educativo y frente a la comunidad. A esto se suma la escasa motivación genuina de muchos docentes para desempeñarse en la modalidad, su mayor interés manifiesto por llegar a la titulación y aumentar sus ingresos en los últimos años de servicio, con el fin de acrecentar su haber jubilatorio; sus prejuicios hacia el sector social que concurre a los centros educativos; el desprestigio social del área; la proporción cada vez mayor de educandos adolescentes, fruto de la tendencia expulsiva de la escuela primaria de niños; el impacto del deterioro salarial y de las condiciones de trabajo.

Esta situación de total ineficiencia de la educación de jóvenes y adultos, que continúa parcialmente vigente en la región, permitió advertir que las fracturas, las carencias, el agotamiento, la crisis de sentido que soportaba el área no eran sólo el producto ineludible de los cambios tecnológicos, culturales y laborales operados a nivel mundial. Tampoco constituían la consecuencia inevitable de una propuesta pedagógica anacrónica, desacompañada de las demandas provenientes del desarrollo económico en el contexto de la globalización. Más bien, se hallaban –y persisten– asociadas al modo en que se reorganizó en el Sur este capitalismo de fin de siglo, dejando a vastos sectores de la población excluidos de la educación, la salud, las posibilidades de empleo; es decir, de la economía y de la participación social, cultural y política. En la racionalidad de la globalización inequitativa y excluyente, la educación de los jóvenes y adultos de los sectores populares no constituye una prioridad de política educativa.

Dadas estas condiciones, la formación de docentes de adultos –así como el conjunto de problemáticas que debía encarar el PROA– no se resolvía principalmente a partir de la elaboración de estrategias pedagógicas o didácticas aisladas, por más innovadoras o eficaces que ellas fueran. La formación de nuevos docentes de adultos constituía un punto de urgencia nodal que era necesario encarar en forma conjunta desde la sociedad civil y desde el Estado, si se quería producir la refundación del área, introduciendo transformaciones tan profundas que posibilitaran pensar en un futuro que no fuera sólo del orden del mercado, sino del de valores tales como la justicia y la solidaridad.

## II. ANTECEDENTES

La crítica situación educativa de jóvenes y adultos prevaleciente en la provincia del Chubut, ya descrita, fue visualizada lúcidamente por las autoridades provinciales de ese momento. En forma coincidente, la máxima conducción de la Universidad Nacional de la región y la organización no gubernamental mencionada, acordaron en la necesidad de una refundación radical del subsistema de adultos. Esta confluencia entre responsables del Sistema Educativo y agentes no gubernamentales, dio origen al PROA.

Ya desde 1987, el IDEAS venía llevando a cabo acciones sistemáticas de formación de educadores populares y de adultos en las provincias de Buenos Aires, Neuquén y Río Negro. Se trataba de un conjunto de actividades basadas en los postulados teórico-metodológicos de la Educación Popular, al servicio de las necesidades e intereses de los sectores populares.

Partiendo de aquellas experiencias, y del convencimiento del imprescindible trabajo interinstitucional para reconstruir el tejido social, el IDEAS continuó durante 1988 con el desarrollo de iniciativas de formación en la provincia del Chubut. Con tal fin, se llegaron a acuerdos institucionales entre la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco” y el IDEAS, contando a su vez con el auspicio del Consejo Provincial de Educación y la Asociación de Trabajadores de la Educación del Chubut (ATECH, sindicato provincial afiliado a la Con-

federación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina-CTERA). Se trataba de Seminarios-taller realizados en las ciudades patagónicas de Comodoro Rivadavia, Esquel y Trelew, destinados, conjuntamente, a docentes de adultos en ejercicio del Sistema Educativo provincial y a educadores populares con prácticas en los ámbitos de la salud, la educación, el cooperativismo, las iglesias, los sindicatos, etc. La tarea se orientaba a promover una reflexión sistemática de la propia práctica educativa de los participantes, con vistas a innovaciones significativas desde la óptica mencionada.

Estas acciones de formación, a la vez que aportaron a la modificación de las prácticas de los educadores, permitieron al equipo coordinador del IDEAS construir conocimientos relevantes en torno a las características y demandas de los educadores de los ámbitos formal y no formal y avanzar en la consolidación de las relaciones con las instituciones involucradas.

### **III. EL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT (PROA)**

Este proceso convergente posibilitó el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de la Provincia del Chubut (PROA), el cual fue producto de la concertación de un convenio tripartito, suscrito en abril de 1990, entre el Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Chubut, la Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco" y el IDEAS.

La propuesta planteaba la planificación, ejecución y evaluación de acciones innovadoras en un periodo estimado de tres años (1990-1992), concentrando los esfuerzos en Trelew, Comodoro Rivadavia y Esquel, ciudades relevantes por su densidad poblacional, por su cercanía a los ámbitos oficiales de toma de decisión y, fundamentalmente, por la concentración en ellas de centros educativos y, por tanto, de demandas específicas en torno a la Educación de Adultos. Asimismo, el PROA extendía sus acciones a las zonas de influencia de estas localidades: Puerto Madryn, aledaña a Trelew y Colonia Sarmiento, cercana a Comodoro Rivadavia.

El Programa abarcaba cuatro ámbitos de tarea, considerados fundamentales, a saber:

- a) Diagnóstico y planificación globales.
- b) Formación de personal.
- c) Diseño de materiales educativos.
- d) Elaboración curricular.

En el área de *formación de personal*, se planteaban tres acciones interrelacionadas:

- la capacitación de docentes de adultos en servicio;
- la formación de formadores de educadores de adultos, y
- el diseño, creación y seguimiento de la carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos.

En materia de *capacitación de docentes* en servicio, se intentaba promover, mediante Seminarios-taller, una reflexión profunda de la propia práctica docente que impulsara la revisión del desempeño cotidiano del rol y la formulación de alternativas viables de innovación.

La propuesta de *formación de formadores* de educadores de adultos se dirigía a la capacitación de docentes para coordinar los módulos de la carrera en cuestión, así como a la formación específica de agentes educativos y sociales que estuvieran llevando a cabo acciones pedagógicas con jóvenes y adultos de sectores populares desde instituciones comunitarias diversas. Se trató de un Seminario-taller de un año de duración con eje en la reflexión de la propia práctica, en el aprendizaje en grupos y en la profundización de temáticas específicas.

La creación de la carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos, por su parte, tuvo como objetivo central la formación específica de educadores de adultos. Supuso acciones de elaboración curricular y de diseño, ejecución y seguimiento de la propuesta.

La envergadura y las características del Programa impulsaron la concreción de tareas en los planos político-institucional y pedagógi-

co. En la etapa inicial fue necesario promover una real y efectiva visualización del PROA en sus ámbitos de desarrollo, provincial y local, así como lograr un involucramiento significativo de los niveles políticos y de supervisión de las instituciones provinciales afectadas a la propuesta. Este proceso de inserción a nivel político-institucional, aunque menos visible que el desarrollo de las acciones específicamente pedagógicas, resultó altamente significativo.

#### **IV. LA FORMACIÓN DE FORMADORES DE EDUCADORES DE ADULTOS**

La relevancia que adquirió para el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de la Provincia del Chubut (PROA) la propuesta de formación de formadores de educadores de adultos exige una descripción más detallada de sus componentes centrales. En primer término, se encaró la tarea de capacitación específica de recursos humanos destinados a ser profesores locales de las unidades académicas de la carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos. Simultáneamente, se produjo un muy original aporte a la formación de agentes que desarrollaran prácticas sociales y educativas con jóvenes y adultos de sectores populares desde instituciones comunitarias. La tarea se desarrolló mediante un Seminario-taller de un año de duración, estructurado en torno a bloques temáticos articulados entre sí y cuyos contenidos principales se organizaban alrededor de problemáticas vinculadas con la Educación de Adultos, la Educación Popular, la relación entre educación y sociedad, las características de los sectores populares, el análisis de las políticas educativas y de la institución escolar, el aprendizaje y los grupos, el currículo y la didáctica. La metodología combinaba encuentros plenarios cada cuatro semanas y lapsos no presenciales de trabajo individual y grupal.

La propuesta hizo hincapié desde su inicio en la conformación de grupos heterogéneos, con el fin de atender a un doble objetivo: por un lado, enriquecer el ámbito grupal de formación incluyendo el aporte de multiplicidad de experiencias educativas y sociales con sectores populares; y, por otro, aportar a la formación de agentes provenien-

tes de diversas instituciones de la sociedad civil local (iglesias, sindicatos, instituciones de minoridad, de derechos humanos, etcétera).

El tipo de práctica que realizaban los futuros formadores en el momento de su selección contenía diversos aspectos centrales comunes:

- el escenario en que las desarrollaban (para o con jóvenes y adultos de sectores populares);
- el propósito de someter a revisión los marcos referenciales y la coherencia de éstos con las prácticas desarrolladas y
- la intención de producir innovaciones alternativas en los modelos implícitos o explícitos de sus proyectos con el fin de potenciar su eficacia.

En este sentido, los participantes del Seminario-taller, a la vez que sujetos de aprendizaje, fueron definidos como protagonistas sociales, como cuadros de diversas prácticas no sólo pedagógicas, sino también políticas y sociales (militantes barriales y sindicales, cooperativistas, agentes de minoridad, capacitadores).

La deliberada heterogeneidad con que quedaron conformados los grupos de formadores resultó acertada y favorecedora de los objetivos propuestos, al tiempo que planteó obstáculos no previstos al inicio del proceso.

La diversidad entre los integrantes de los grupos se expresó, a grandes rasgos, en diferencias de:

- a) niveles: de instrucción (escolarización), de formación, de criticidad en el abordaje de la realidad social;
- b) ámbitos de tarea: educativa, sindical, salud, cooperativismo, minoridad, acción social, etc.;
- c) dimensión central de las prácticas: pedagógica, social, política.

La inclusión en un mismo grupo de representantes de prácticas e instituciones diversas constituye un hallazgo ya que enriquece los análisis con la incorporación de perspectivas múltiples. Así, el ámbito de formación ofrece la posibilidad de reflexionar sistemáticamente

sobre las complejidades de una heterogeneidad que el agente educativo o social suele encontrar en sus espacios de tarea. Al mismo tiempo, se facilita el develamiento y modificación de las representaciones mutuas referidas a las instituciones comunitarias, frecuentemente cargadas de contenidos prejuiciosos. Esta elaboración, a partir de un contacto directo con miembros de instituciones tan diversas, favorece la posibilidad de encarar proyectos interinstitucionales con mayores posibilidades de cooperación y eficacia.

Desde otra perspectiva, se crea un campo apropiado para indagar las similitudes y diferencias entre prácticas diversas y para identificar con mayor precisión el componente educativo de aquéllas cuya especificidad no es educativa.

Asimismo, pudo observarse que el eje de identificación de las diversas prácticas presentes en los grupos de formadores fue su intención de cambio institucional. Desde este punto de vista podría hablarse de una "práctica profesional" cuya especificidad es la de intentar transformaciones en distintos ámbitos, tarea no institucionalizada como tal y para la cual no existen ámbitos sistemáticos de formación.

Los formadores realizaron una amplia gama de aprendizajes altamente significativos para su tarea actual y futura, tanto con jóvenes y adultos de sectores populares, como con educadores de estos actores sociales.

La modificación de los esquemas referenciales de los participantes se manifestó en el logro de una "mirada" más analítica y crecientemente integral sobre su propio rol, sobre sus prácticas y sobre la realidad. La posibilidad de enriquecer la lectura de la práctica y su contexto, a partir de la incorporación de perspectivas diversas (sociológica, psicológica, pedagógica, psicosocial, etc.), constituyó uno de los logros más significativos del proceso de formación. Asimismo, se alcanzaron niveles crecientes de integración entre aspectos frecuentemente disociados: teoría-práctica, pensamiento-sentimiento-acción, discurso-práctica. En este sentido, el tránsito por esta experiencia de corte grupal permitió a los participantes protagonizar eficazmente la tarea de producción conjunta de conocimientos, a la vez que objetivar el potencial transformador, las enormes complejidades y la multiplicidad de factores que intervienen en una

práctica colectiva. El formador se encuentra después de este proceso en mejores condiciones de diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de innovación realistas, rigurosos y cooperativos.

La valoración de la reflexión sobre la propia práctica y, especialmente, de la investigación como una instancia relevante de análisis de la realidad constituyó un logro fundamental del proceso de formación. Fue preciso trabajar intensamente sobre las representaciones de los participantes con el fin de desmitificar esta tarea, de vincularla a sus prácticas educativas y sociales y de promover una adecuada instrumentación para las acciones de indagación.

Finalmente, cabe agregar que se alcanzó la conformación de grupos estables de formadores, altamente comprometidos con la tarea propuesta, capaces de insertarse como actores político-educativos en diferentes espacios institucionales de la región (universidades, ministerio provincial, municipalidades, sindicatos, iglesias, etc.). Una buena parte de ellos se insertó a trabajar en la carrera de Educador y Profesor Especializado de Educación Básica de Adultos, donde se pueden replicar original y creativamente los componentes principales de la formación recibida. La identificación del grupo alrededor de los objetivos de la formación, asumidos en cada sede con rasgos y énfasis particulares, favoreció la continuidad de la tarea, a la vez que la superación de los múltiples obstáculos que se fueron presentando en el contexto de la prolongada crisis provincial.

## **V. LA CARRERA DE EDUCADOR Y PROFESOR ESPECIALIZADO EN EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS**

La carrera dio inicio en 1993 en las sedes de Comodoro Rivadavia, Esquel, Trelew y Puerto Madryn como una propuesta de formación docente de grado. Prevé una duración de dos años para la obtención del título de Educador de adultos y se extiende un cuatrimestre más para el de profesor especializado en educación básica de adultos. Este último habilita para desempeñarse como docente en los centros educativos para jóvenes y adultos y exige a los postulantes haber completado el nivel medio de la enseñanza (grado 12). El primero, requiere sólo el ciclo básico del nivel medio aprobado (gra-

do diez) y está orientado a fortalecer las prácticas educativas no formales con sectores populares.

La carrera se organiza alrededor de ocho módulos de aprendizaje, cada uno de los cuales se encara desde una doble perspectiva. En los cinco primeros, el proceso de enseñanza y de aprendizaje se estructura en torno a un eje teórico-metodológico y otro eje de indagación; mientras que en los tres módulos restantes subsiste el eje teórico-metodológico y se sustituye el eje de indagación por el de intervención.

Se propone un proceso de aprendizaje crítico, creativo y protagónico que integra teoría y práctica, reflexión y acción. Se enfatiza, de modo particular, el papel de la investigación en la práctica educativa. También se intenta subrayar el carácter riguroso del trabajo intelectual y se considera al grupo como ámbito privilegiado de aprendizaje.

Sus contenidos se seleccionaron y organizaron considerando como objeto de conocimiento y transformación central a la Educación de Adultos, en sus múltiples dimensiones, abordada multidisciplinariamente: el sujeto de la misma y la consecuente caracterización de los sectores populares; la institución escolar y el Sistema Educativo; el proceso de enseñanza-aprendizaje; lo grupal en la docencia y las didácticas especiales (cfr. Anexo).

El proceso de formación se inicia con un taller en el cual los ingresantes obtienen un primer acercamiento a la propuesta teórico-metodológica que sustenta la carrera, con el objetivo central de promover su participación efectiva en la concreción del contrato pedagógico.

La modalidad de evaluación de cada módulo es establecida oportunamente por el equipo docente a cargo, incluyéndose la posibilidad de comenzar a cursar el módulo correlativo en tanto se recupera un eventual fracaso en la aprobación del inmediatamente anterior. Asimismo, se requiere la participación del alumno en un ámbito anual de integración de los módulos cursados durante el ciclo lectivo correspondiente, para el cual también se prevé una instancia de recuperación en caso de no aprobar.

El programa previó la formación de los docentes-coordinadores de los módulos, a través de la instancia de capacitación específica

mencionada en el punto anterior. Su coordinación general es ejercida por uno de esos docentes, quien articula la tarea de los equipos de cada sede.

El conjunto de los actores insertos en la carrera impulsó la realización de un proceso de evaluación permanente sobre la marcha de la carrera en su conjunto, teniendo en cuenta las dimensiones político-educativa, didáctica, institucional, curricular y psicosocial. Esta tarea estuvo supervisada por el responsable del área de Educación de Adultos y Educación Popular del IDEAS.

## **VI. FUNDAMENTACIÓN**

### **A. Concepción político-educativa**

Se estimó que el proceso de formación a instrumentar requería una ruptura capaz de promover una alternativa político-educativa orientada a dinamizar este campo, en favor de los sectores populares. Era necesario gestar nuevos educadores capaces de refundar el subsistema, de encarar –a partir de la construcción de visiones globales alternativas– estrategias que tendieran a fortalecer esa Escuela Pública concreta, situada histórica y espacialmente, en el servicio comprometido con los grupos sociales más vulnerables y excluidos.

Con el fin de elaborar un diseño congruente con esos propósitos, se analizaron concepciones educativas que fundamentaban distintos programas de formación, perfeccionamiento o actualización en servicio de docentes de adultos, en el país y en la región.

Así, se identificó un enfoque a la vez cronológico e infantilizante. En él, la Educación de Adultos estaba delimitada a partir de la edad de sus destinatarios (mayores de 14, de 16 o de 18 años) pero, paradójicamente, en la mayoría de los casos, el bagaje teórico y metodológico que asistía a la modalidad se derivaba de la enseñanza para niños.

Otra tendencia convergente partía del supuesto de que era posible superar el atraso y la marginalidad por medio de procesos educativos. Se trataba de propuestas asistencialistas y desarrollistas –originadas en la década de los cuarenta y que tuvieron su auge en

los cincuenta y los sesenta— que solían estimular una serie de tareas educativas remediales y compensatorias que no atendían a las soluciones de fondo de los problemas que intentaban encarar. Así, el carácter compensatorio de estas propuestas anuda los componentes educativos centrales de diversos planes de agencias gubernamentales. Éstos, aún hoy, tienen relativa vigencia en la aplicación de determinadas políticas sociales que, en muchas ocasiones, cuentan con el apoyo de los organismos internacionales de financiamiento y la inclusión funcional de ciertas organizaciones no gubernamentales (ONG's).

Estas visiones dieron lugar a acciones de capacitación aisladas o a carreras de nivel terciario (básicamente destinadas a docentes que se desempeñaban en primaria de niños), de corta duración y, por lo regular, con insuficiente instrumentación teórico-metodológica, que no permitían a los egresados situarse sólidamente frente a las particularidades de la Educación de Adultos. Se identificaron experiencias que intentaban sumarle a un docente, ya formado para trabajar con niños, el tratamiento de algunos temas de la Educación de Adultos que, al no ser encarados en su globalidad ni pensados de modo articulado en el marco de una formación integral, no resolvían los problemas que afrontaban los educadores de adultos.

En una línea muy diversa a las perspectivas anteriores, la experiencia de formación de agentes de la Educación Popular proporcionó elementos muy válidos para el diseño de una carrera transformadora. Se pudo recuperar su aporte crítico fundamental, dirigido hacia las estructuras políticas y económicas generadoras de pobreza y exclusión educativa y social. En este sentido, la labor educativa y el trabajo con adultos trataba de transformar el orden dominante estimulando el protagonismo social de los sectores populares. La Educación Popular concebía el trabajo educativo como un espacio de concientización, de incorporación de un pensamiento crítico, de ruptura, mediante el cual el adulto podía desvelar los mecanismos generadores de opresión e injusticia social y luchar en favor de un modelo de sociedad alternativo.

Fue precisamente desde esta perspectiva de la Educación Popular, autocriticada y depurada, que se decidió afrontar la presente propuesta formativa en el interior del Sistema Educativo, con el pro-

pósito también de intentar un pequeño aporte en la línea de la superación del histórico divorcio entre Educación Popular y Escuela Pública (Rigal, 1994).

Los procesos de re-democratización emergentes en América Latina en la década de los ochenta produjeron una serie de desafíos, al interior de la Educación Popular, orientados a plasmar sus postulados en las prácticas escolares, para impregnar así la normativa, los rituales, la visión de los actores insertos en la institución escolar. Para ello, la Educación Popular debía ubicarse en las entrañas del Sistema Educativo y no únicamente en los bordes del mismo o fuera de él. Se trata de un proceso complejo y que, como tal, se halla sumergido en un terreno signado por contradicciones y, consecuentemente, por luchas entre distintos grupos. Sin embargo, superar las oposiciones entre Educación Popular-Escuela no implica sólo un trabajo en el interior del Sistema Educativo, significa también llevar adelante propuestas que, además, se articulen con sectores de la sociedad civil cuyos intereses políticos favorezcan los lineamientos fundamentales de la propuesta educativa que se pretende impulsar.

## **B. Concepto de currículo**

¿Desde qué perspectiva se ha abordado el trabajo, respecto del concepto de currículo?

La propuesta consideró el currículo como un proceso cultural de entrecruzamiento de prácticas diversas (administrativa, económica, social, académica, interpersonal). Lo concibió como un proyecto educativo orientado a la transformación y, más aún, a la construcción de la identidad del educador de adultos.

Así, lejos de constituirse en una práctica neutra, despolitizada, el currículo fue entendido como un terreno por donde transitan intereses políticos definidos y donde se desarrolla un ejercicio concreto del poder (De Alba, 1991).

Por eso, se pretendió que este diseño curricular plasmara los principios esenciales del proyecto cultural y educativo a desarrollar en la práctica. Su carácter no prescriptivo permitió abordarlo como hipótesis, que debía ser comprobada y discutida. No existía una re-

lación lineal entre la planificación y la realización, sino que la propuesta curricular adquiría su valor real en la práctica

Su desarrollo hacia la construcción de aquella identidad precisaba un marco de análisis que diera cuenta de todas las condiciones que modelaban la práctica educativa, así como una permanente reflexión sobre los propios procesos y las propias prácticas de los educandos.

### **C. Los sujetos del currículo**

Un aspecto crucial en la elaboración del currículo era el proceso de determinación curricular; es decir, “aquel en el cual, a través de luchas, negociaciones, o imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diversos grupos y sectores se determina un currículo en sus aspectos centrales, esto es, en su orientación básica y estructurante” (De Alba, 1991). Por consiguiente, desde esta perspectiva, los sujetos “interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículo” forman parte del centro mismo del proceso (De Alba, 1991). Habitualmente, los sectores sociales hegemónicos (grupos económicos, iglesia, asociaciones de profesionales) definen los rasgos centrales del currículo. Por eso, en la elaboración de este currículo se privilegiaron aquellas agencias gubernamentales y grupos de la sociedad civil que poseían estrategias para disputar, en el campo educativo, espacios alternativos al orden dominante. Se trató de convocar a aquellos que, por lo regular, son excluidos de estos ámbitos: líderes de organizaciones sociales, sindicalistas, educadores populares, docentes. En efecto, se recuperó el saber producido por actores insertos en las organizaciones de la sociedad civil para que este campo se nutriera con sus palabras y sus experiencias acumuladas en la formación de educadores de adultos.

Los sujetos del desarrollo curricular que se forman para ser educadores de jóvenes y adultos, así como sus formadores y directivos institucionales, concretan el currículo y se convierten en componentes centrales.

En este sentido, se partió de otro supuesto: generar cambios en el Sistema Educativo implica situar en la Escuela, como educadores

y educandos, a sujetos cuyas determinaciones económicas, sociales, políticas y culturales les permitan cuestionar lo establecido e incorporar nuevos sentidos. Sujetos nuevos, externos a la endogamia de la docencia, capaces de generar construcciones alternativas que impliquen la configuración de otra relación pedagógica y la posibilidad de posicionarse de modo activo y protagónico en los escenarios político-educativos regionales y nacionales.

Desde esta perspectiva, la elección de los docentes que habrían de tener a su cargo los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la carrera no quedó librada al azar, o al orden establecido con criterios de mérito burocrático. Una propuesta de estas características debía mantener sus orientaciones políticas y educativas en todos los aspectos que la conforman y cruzar a todos los actores. Requería, por tanto, la creación de una instancia de formación de formadores de educadores de adultos orientada a generar docentes con un conocimiento riguroso de los contenidos específicos, capaces de analizar su propia práctica educativa e interesados en convertirse en partícipes activos del diseño y del desarrollo de las políticas educativas regionales y nacionales.

Los educandos, los futuros educadores de adultos, constituían sujetos centrales de este proceso. La propuesta debía incluir también en la formación a educadores populares (militantes políticos, religiosos, sindicales) con amplia experiencia en trabajos educativos. Así, la producción del nuevo educador, del nuevo sujeto emergente de este plan no quedaba únicamente determinada por un proceso formativo de dos o tres años. Los condicionamientos previos a la participación del sujeto en este espacio formativo se constituían en componentes claves para la realización de las transformaciones requeridas: un educador capaz de conocer a fondo la problemática pedagógica que cruza a la Educación de Adultos y de participar activa y críticamente en diversos ámbitos político-educativos.

Al incorporar estos actores sociales con incidencia en prácticas de Educación de Adultos realizadas fuera del Sistema Educativo, se desplegaba una estrategia que apuntaba a profundizar las experiencias que se desarrollaban en la sociedad civil y se intentaba colaborar con la transformación de algunos de los aspectos instituidos en

los centros de adultos. En definitiva, se trataba de gestar un ámbito educativo capaz de producir educadores que se hallaran en condiciones de convertirse no sólo en sujetos del desarrollo curricular, sino también dispuestos a incidir en la determinación de una estructura curricular, es decir, protagonistas activos e interesados en influir en el trazado de las políticas educativas que afectan a los jóvenes y adultos de los sectores populares.

#### **D. Lineamientos orientadores**

La necesidad de construir una identidad propia del educador de adultos implicó pensar en un currículo que tuviera como lineamientos centrales:

- La revisión de la propia experiencia formativa previa y de las matrices de aprendizaje construidas en dicha experiencia (haya sido ésta realizada en ámbitos escolares o en las actividades comunitarias).
- La apropiación activa del saber, por medio de una actitud crítica y reflexiva frente al conocimiento.
- La participación y el análisis de la realidad social, política y cultural —en la que se desarrolla su acción formativa—, así como el de su propia práctica profesional.

#### **E. Dimensiones de la formación**

En diferentes experiencias formativas previas con educadores de adultos, se pudo identificar una tendencia a una baja teorización o a la ausencia de marcos teóricos sólidos para abordar temáticas específicas. Asimismo, se observó, en no pocos casos, la incorporación descontextualizada de categorías teóricas, produciendo interpretaciones forzadas o reduciendo lo pedagógico a la utilización de técnicas y recetas mecánicas, sin reflexión previa.

En el diseño de la carrera se intentó superar estas falencias, orientando la formación hacia la integración de tres grandes dimensiones:

- a) *científica*, que incluyó niveles significativos de información, marcos teóricos para comprender las diversas problemáticas y su contextualización desde distintos supuestos. Se optó por una concepción de ciencia no neutral y por posibilitar la toma de decisiones sobre aquellas teorías que fueran más coherentes con los propósitos planteados;
- b) *pedagógica y profesional*, que incluyó como núcleo fundamental la reflexión crítica y contextualizada de la práctica educativa articulada con criterios y orientaciones para la acción. Se trató con ello de guiar al educador para que, frente a la elaboración de planes de acción, pudiera discutir sus supuestos, decidir entre alternativas y comprobar sus resultados. En otros términos, la formación que se propuso, comprometida con la acción, integra y articula los problemas y sus dimensiones, distintos enfoques conceptuales, posibles estrategias de acción del docente, validación en la acción e identificación de nuevos problemas;
- c) *sociopolítica*, que incluyó un análisis sobre cuestiones macro-educativas y políticas. Se aspiró a generar educadores capaces de incidir en los aspectos centrales de las políticas educativas, visualizando las interconexiones entre lo micro y lo macrosocial. A su vez, la formación propuesta intenta ahondar los debates sobre el papel de lo educativo en la sociedad, es decir, su rol en los procesos de lucha, resistencia y construcción de alternativas sociales.

## **F. Criterios de organización curricular**

Se optó por una organización curricular modular que permitiera cierta flexibilidad al proceso de formación. Se entendió por módulo una unidad formativa multidisciplinaria, intensiva, compleja y con relativa autonomía. Las principales características que guían dicha organización son:

### *1. Superación de la dicotomía teoría-práctica*

La propuesta curricular suponía superar las interpretaciones usuales de la relación teoría-práctica, las cuales significaban posicionamientos

de índole epistemológica y metodológica que no se compartían. Entre las posiciones más comunes se encontraban:

- La práctica era entendida como la aplicación de ciertos contenidos básicos, como puesta a prueba de una determinada habilidad en el manejo de contenidos o en el ejercicio de técnicas que se aplicarán luego en situaciones concretas.
- La práctica aparecía como culminación de ese proceso. Los contenidos teóricos se intentaban integrar al terminar el proceso formativo o al finalizar determinados ciclos. Se evidenciaba la separación entre teoría al comienzo y práctica al final, entre pensar y actuar.
- La práctica era entendida como atenerse a los hechos, a "lo real", al dato objetivo. Desde esta perspectiva, se identificaba la práctica con la realidad de la escuela. La formación se orientaba a prepararse para esa realidad mediante la adquisición de técnicas que permitirían mayor eficacia. Se desconoce la posibilidad de transformar la realidad escolar.

Ninguna de estas posiciones lograba superar la dicotomía entre teoría y práctica. En la propuesta era necesario negar a la práctica una supuesta capacidad de ser formadora por sí misma. Simultáneamente, tampoco se atribuía valor formativo a los abordajes meramente teorizantes, que no consideraban los diversos factores que configuran una problemática.

El diseño curricular de la carrera articuló teoría y práctica en los módulos, desde dos ejes: *eje teórico-metodológico* y *eje de indagación/intervención*.

Desde el *eje teórico-metodológico*, el trabajo se orientó hacia el análisis de problemas surgidos del objeto de transformación, la *Educación de Adultos*, y de los elementos provenientes del eje de indagación. Se trató de enriquecer el esquema referencial de los futuros educadores con marcos teórico-metodológicos que permitieran desarrollar lecturas e intervenciones crecientemente ajustadas a los objetivos de transformación de sus futuras prácticas.

El *eje de indagación* pretendió abordar la problemática utilizando herramientas propias del campo de la investigación social. El participante pudo, a partir de los aportes provenientes del eje teórico-metodológico, observar y analizar aspectos de la realidad más inmediata, profundizando de este modo los contenidos propuestos en el diseño curricular. Se convirtieron en elementos centrales de este eje, la propia práctica de cada miembro, los contenidos multidisciplinares del eje teórico-metodológico, el recorte de la realidad realizado a partir del objeto de transformación y los instrumentos provenientes del campo de la investigación y de la intervención pedagógica.

En los módulos que abordaban los procesos de enseñanza y de aprendizaje y las didácticas especiales, el eje teórico-metodológico se complementó con el *eje de intervención*. La decisión de su inclusión se basó en la necesidad de realizar un trabajo sistemático de aproximación al desempeño docente que permita un proceso secuenciado de construcción y reconstrucción de la práctica docente. Se trata de un proceso donde la programación de la enseñanza, la ejecución y la evaluación de la misma se constituyen en componentes centrales de dicho proceso.

## 2. Aproximación multidisciplinaria

Las distintas problemáticas planteadas en cada uno de los módulos se abordaron desde una perspectiva multidisciplinaria. La propuesta curricular propuso problemas reales, en la complejidad y unidad que éstos suponen. No podían, por tanto, marcarse fronteras disciplinares, ya que aquéllos constituían totalidades y para definirlos era necesario recurrir a intercambios disciplinares. Este proceso permitió identificar el objeto de transformación: la Educación de Adultos. Su análisis, globalizador y no fragmentado, permitió acceder a las distintas dimensiones interconectadas y en proceso.

## 3. Vínculo docente-alumno

La relación pedagógica, como parte de este currículo, es contenido explícito e implícito del proceso de enseñanza y de aprendizaje y requiere constante reflexión y análisis. Situada históricamente, es

atravesada por el contexto político e institucional y los componentes psicosociales. En el centro de ese vínculo docente-alumno se ubica el problema del saber y del poder, la posibilidad de transmisión, producción y reproducción de la cultura.

La propuesta prioriza la construcción de una relación pedagógica democrática, signada por el diálogo y la cooperación. Sin embargo, la democratización de las relaciones docente-alumno no suprime las diferencias de roles y funciones. No ha de soslayarse el trabajo del docente como enseñante ni indiscriminarlo en pro de una supuesta búsqueda de simetría. Esta concepción empobrece la tarea educativa, minimiza la relevancia de los saberes propuestos por el educador y crea confusión y ambigüedad.

La tarea del educando también posee su especificidad: apropiarse de los conocimientos y producir nuevos. Además, los educandos realizan con mayor frecuencia un desciframiento de sus necesidades que los lleva, en algunas ocasiones, a replantear el vínculo docente-alumno. Dicha situación permite recrear lo establecido y cuestionar aquellas cristalizaciones que empobrecen no sólo el vínculo sino también la dinámica de la institución escolar.

Un aporte de la Carrera orientado a resaltar la importancia que posee el vínculo pedagógico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje constituye la creación de un espacio para realizar un contrato pedagógico en el inicio de cada año y de cada módulo. Se trata de un ámbito donde se explicitan (entre otras cuestiones) las constantes del encuadre, se conocen las expectativas de docentes y alumnos y se establecen los aspectos fundamentales a tener en cuenta para desarrollar un análisis de la relación pedagógica.

#### *4. Aprendizaje en grupos*

Se priorizaron los procesos comunicativos, el trabajo colectivo, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes. La incorporación de lo grupal al proyecto como un criterio estructurante partió de la convicción de que todo conocimiento es una construcción social; aunque, en última instancia, el aprendizaje sea de carácter individual. Así, se intentaron superar actitudes individualistas, tan arraigadas en la tarea educativa. Éstas son, en ocasiones, reforzadas

por las escasas posibilidades que brindan los espacios institucionales para el trabajo en equipo.

Por otro lado, representó una estrategia apropiada para fortalecer los criterios de acción del docente brindando un enfoque configurador para la enseñanza a través del trabajo reflexivo grupal en el que hay que poner en juego el juicio y la decisión. De esta manera, no se enseñará sólo por lo que se dice, sino también juega un papel central el modo como se realiza esta tarea.

Por último, un análisis de los componentes grupales que facilitan o impiden el aprendizaje se orienta a conformar un educador capaz de examinar e intervenir operativamente en los procesos de aprendizaje en grupo, propios de las instituciones educativas. Así, las tramas vinculares, los miedos y las fantasías que atraviesan a los grupos de aprendizaje constituyen elementos clave que un educador debe conocer para desarrollar una tarea de coordinación integral.

## **G. La investigación y su aprendizaje**

La Educación de Adultos como objeto de transformación se asumió desde instancias determinadas y concretas: los módulos. En cada uno de ellos se concibieron procesos de investigación planificada que, articulando aspectos de la investigación social, proporcionarían a los futuros educadores instrumentación adecuada para producir conocimientos y jerarquizar las intervenciones y operaciones que habrían de realizar en los centros educativos y en la comunidad.

La instrumentación de este proceso supuso considerar los siguientes aspectos:

- Un abordaje gradual de la práctica de la investigación, que permitiera conocer diversas concepciones y estrategias y vincularlas con los marcos teóricos que las fundamentan.
- El ordenamiento secuenciado de los distintos módulos, en niveles que implicaran un creciente grado de complejidad y profundización del proceso y la práctica de la investigación.
- La inclusión de contenidos que contemplaran el proceso básico de investigación y aquellos referidos a su aprendizaje.

La organización curricular incluyó al aprendizaje de la investigación no sólo desde lo teórico-metodológico, sino también desde la práctica misma de la investigación. Ésta se presentó, así, como un componente medular del proceso formativo y no como un aspecto complementario.

## **VII. LA COORDINACIÓN Y SUPERVISIÓN**

La carrera posee un coordinador general y cuatro coordinadores locales —uno por sede. Entre sus funciones se encuentran el seguimiento de los aspectos técnico-pedagógicos y organizativos relevantes y la articulación de los equipos de formadores de los módulos de aprendizaje. En particular, coordina las tareas de programación de los diversos módulos y sedes, a fin de facilitar su congruencia e integración; implementa encuentros grupales periódicos de evaluación con los formadores y con los alumnos y mantiene las relaciones interinstitucionales. Entre estas últimas destacan la vinculación sistemática con organizaciones de la sociedad civil y con el responsable de la supervisión académica global, realizada desde el IDEAS.

Los equipos docentes, por su parte, están compuestos por cuatro miembros para cada módulo; dos de ellos asignados al eje teórico-metodológico y los restantes al de indagación o intervención, según corresponda. En el caso de este último eje, uno de los dos profesores permanece constante a lo largo de todo el año de trabajo, con el objeto de garantizar la continuidad y coherencia de la propuesta, a la vez que asegurar el seguimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Con idéntico objetivo y el de promover la labor multidisciplinaria, los docentes que cesan a cargo de su módulo mantienen durante un año una dedicación simple.

La supervisión académica mencionada lleva adelante tareas de asesoramiento en las dimensiones político-educativa, didáctica, institucional, curricular y psicosocial presentes en las prácticas de los profesores y de los coordinadores, en las sedes respectivas. Además, interviene en la programación, ejecución y evaluación de los módulos. Asimismo, realiza aportes en la elaboración de las estrategias pedagógicas propuestas para la capacitación en servicio para docentes de adultos.

## VIII. HACIA UNA EVALUACIÓN PRELIMINAR

Desde una aproximación evaluativa preliminar, se podría afirmar que la carrera está realizando algunos aportes significativos al campo de la Educación de Adultos. Por un lado, se avanza decididamente en la relación Educación Popular-Escuela Pública. Se advierte claramente que se comienzan a producir prácticas alternativas en el interior del Sistema Educativo: incorporación de sujetos con visiones diferentes a las hegemónicas en la Escuela, procesos de enseñanza y aprendizaje signados por la participación y la investigación, marcos de referencia que orientan un trabajo tendiente a favorecer a los sectores populares.

Por otro, se problematiza el campo de la formación docente inicial. Resulta positiva la inclusión de ingresantes con un nuevo y problemático perfil: no sólo sujetos provenientes del Sistema Educativo, sino también miembros de organizaciones de la sociedad civil o de agencias gubernamentales con experiencia en la formación de capacitadores, talleristas y alfabetizadores. Es decir, se incluyen actores de la comunidad con trayectoria en el trabajo educativo con sectores populares. Se despliega una estrategia que resulta sumamente enriquecedora, aún para quienes provenían y sólo conocían las prácticas escolares.

Con los primeros egresados empieza a perfilarse un nuevo sujeto emergente: crítico, capaz de trabajar en equipo, participe del diseño de políticas educativas, atento a las necesidades de los sectores populares, que intenta producir innovaciones en la configuración de la práctica docente con jóvenes y adultos de la provincia del Chubut. Se instalan en la región actores que se hallan en condiciones de ahondar y sostener debates, de articular experiencias, de entablar luchas orientadas a enfrentar el desmantelamiento que sufre la Educación de Adultos como producto de las actuales políticas oficiales para el sector.

Sin embargo, en las evaluaciones se han detectado importantes deficiencias y serias limitaciones, que se plantea superar. Entre las primeras se destacan la notable dificultad –poco prevista en el diseño original– de los docentes-coordinadores para programar y ejecutar adecuadamente las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Flexibilidad, creatividad, espontaneidad, si no están suficientemente equilibradas, pueden llegar a minar el trabajo diario, en la adquisición de los logros de aprendizaje y en los productos previstos. En íntima relación con lo señalado, el exceso de horizontalidad en los vínculos puede atentar contra la conducción imprescindible de los procesos de aprendizaje por parte de los docentes-coordinadores.

Entre las limitaciones principales, se apunta la inestabilidad de los funcionarios responsables de las contrapartes institucionales. Asimismo, los problemas vinculados con la normativa vigente y las burocracias educativas, en convergencia con el difícil reconocimiento social de profesionales nuevos.

En síntesis, priman saldos positivos en esta articulación entre Educación Popular y Escuela Pública, innovación en las prácticas de formación docente y defensa de la modalidad frente a los embates del ajuste estructural que constituyen los ejes sustantivos de esta propuesta signada por el reconocimiento y la atención de las necesidades educativas de los sectores populares.

## **IX. RECAPITULANDO**

La identidad de la Educación de Adultos atraviesa una profunda crisis que pone en cuestión el sentido mismo de esta práctica educativa. A partir de la década de los ochenta esta situación se fue agudizando: el ajuste estructural, los cambios ocurridos en las prácticas políticas y culturales de los sectores populares, la ausencia de horizontes utópicos y las reformas educativas que se desarrollan en buena parte de los países de la región parecen clausurar las posibilidades de análisis, crecimiento y transformación de la Educación de Adultos.

Así, es previsible que los marcos institucionales donde se desenvuelve esta práctica educativa muestren crudamente la crisis y el agotamiento del sector. Por eso, una refundación del subsistema de Educación de Adultos debe priorizar la formación de nuevos educadores, situados intensamente en este campo educativo, dispuestos a protagonizar tareas vinculadas tanto con los procesos de enseñanza y de aprendizaje como con el diseño de políticas educativas.

La Carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos intenta inscribirse en este proceso de

transformación de la Educación de Adultos. Propone la formación de un educador de adultos cuyas determinaciones previas estén orientadas a imprimir sus visiones, sentidos y propuestas en el fortalecimiento de la Escuela Pública y la atención educativa a los sectores populares. Apunta, además, a superar la disociación propia de la escuela de la modernidad, entre saberes eruditos y aquellos elaborados fuera de los ámbitos hegemónicos de producción científica.

La propuesta institucional también supone un viraje significativo respecto de las ofertas más comunes que posee el Sistema Educativo en materia de formación de docentes de adultos. Una apuesta a trabajar desde el inicio la problemática de la Educación de Adultos, a partir de la constitución de un objeto de análisis que delimite los principales asuntos a considerar y le otorgue un sentido específico al tratamiento de los temas político-educativos, institucionales, psicosociales, didácticos.

Además, la carrera propone modelos alternativos en la práctica de formación de formadores. Se parte de supuestos sobre el papel de la enseñanza y el aprendizaje que impulsan originalidades significativas: la labor en equipos docentes, el vínculo pedagógico signado por una distribución democrática del saber y del poder, el papel preponderante del grupo y la investigación en los procesos de apropiación del conocimiento, la aspiración de construir una institución alternativa dedicada a la formación docente.

El fortalecimiento de la Educación de Adultos supone robustecer los espacios institucionales donde se desarrolla esta práctica, tan devaluados en estos últimos años. Priorizarla significa devolverle la imagen clara que tenía a nivel nacional (sobre todo a partir de la disolución de la Dirección Nacional de Educación de Adultos), ubicarla con preeminencia en las agendas de los debates educativos, teniendo en cuenta que el analfabetismo avanza y que éste afecta necesariamente la dignidad del sujeto. Por eso, la formación de docentes de adultos colabora con esta necesaria demarcación de la identidad de la Educación de Adultos. La conformación de educadores capaces de insertarse protagónicamente en este campo, para defenderlo de los embates provocados por las actuales políticas educativas, favorece la apertura de debates y prácticas alternativas capaces de producir nuevos sentidos y horizontes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ALMANDOZ**, María Rosa y Sonia Hischberg. *La docencia: un trabajo de riesgo*. Bogotá, Tesis Norma Grupo Editorial, 1992.

**ARGENTINA** Finnegan, Florencia y otros. *La Educación de Adultos en Argentina. Estado de Situación en las jurisdicciones*, Buenos Aires, PREDE-OEA-MCE, 1994.

**ARGUMEDO**, M. "Contenidos programáticos de la Educación Básica", Conferencia pronunciada en el Seminario Internacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, Río de Janeiro, noviembre de 1985 (mimeo).

**BALDUZZI**, J, Finnegan, F, Pagano, A. *La educación de jóvenes y adultos en debate*, Buenos Aires, CTERA, IDEAS, 1995.

**BARQUERA**, H. "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina", en *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*, México, UNESCO-CREFAL, 1985.

**CASTILLO**, Alfonso y Pablo Latapí. "Educación no formal de adultos en América Latina", en Werthein, Jorge y otros, *Educación de adultos en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1985.

**DAVINI**, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995.

**DE ALBA**, A. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, México, UNAM, 1991.

**DE LELLA**, Cayetano y Ana María Ezcurra, "El programa nacional de alfabetización", en *Revista Mexicana de Sociología*, año XLVI, Vol. XLVI, No.1, México, 1984.

\_\_\_\_\_. *Principales intereses de los adultos de la primaria intensiva*, México, Cuadernos del CESU, No. 10, UNAM, 1988.

**DÍAZ BARRIGA, A.** *Didáctica. Aportes para una polémica*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, Instituto de Estudios y Acción Social - Rei, S. A., 1991.

\_\_\_\_\_. *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, Instituto de Estudios y Acción Social - Rei, S. A., 1994.

\_\_\_\_\_. *El Currículo escolar*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, Instituto de Estudios y Acción Social - Rei, S. A., 1994.

**EZCURRA, Ana María**, “La administración Clinton, el globalismo de postguerra fría y América Latina”, en *Resistir por la vida*, Santiago de Chile, REDLA, 1993.

\_\_\_\_\_. “La pobreza en Argentina”, en Ezcurra, Ana María y otros, *Ajuste, pobreza y consenso*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1995 (en prensa).

**GARCÍA, Canclini, N.** *Las culturas populares en el capitalismo*, México, Nueva Imagen, 1986.

**HINKELAMMERT, Franz.** “La lógica de la exclusión del mercado capitalista mundial y el proyecto de liberación”, en *Resistir por la vida*, Santiago de Chile, REDLA, 1993.

**LACLAU, Ernesto.** *Nuevas reflexiones para la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.

**LOVISOLO, Hugo.** “Educación Popular: Modernidad y Conciliación”, en *La Piragua*, Santiago de Chile, CEAAL, primer semestre de 1993.

**MCE.** Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Programa de Transformación de la Formación Docente, *Decisiones en torno a la organización curricular de la Formación Docente Continua*, Buenos Aires, 1993.

**MEJÍA, M. R.** "La Educación Popular en América Latina: en busca del rigor para definir su calidad", en *Educación Popular en América Latina*, Chile, Cesó Paperback, No. 12, 1991.

**MEJÍA, Marco.** "Las tareas de la refundamentación: la educación popular hoy", en *La Piragua*, Santiago de Chile, CEAAL, primer semestre de 1993.

\_\_\_\_\_. *Hacia otra escuela desde la Educación Popular*, Bogotá, CINEP, 1990.

**PAGANO, Ana y Lidia Rodríguez.** "La Educación de Adultos en la Argentina. Situación actual y debate", Buenos Aires, IDEAS, 1995 (mimeo).

**PALMA, Diego.** "El clima de la posmodernidad, la crisis y la educación popular", en *La Piragua*, Santiago de Chile, CEAAL, primer semestre de 1993.

**PETER, Gerard y otros.** *Educación Popular en América Latina. Crisis y perspectivas*, La Paz, Cesó Paperback, No. 12, 1990.

**PUIGGRÓS, Adriana.** *La Educación Popular en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1984.

\_\_\_\_\_. *Volver a Educar*, Buenos Aires, Ariel, 1995.

\_\_\_\_\_. *Crisis y Educación Popular*, Buenos Aires, IDEP-ATE, 1992.

\_\_\_\_\_. "Historia y prospectiva de la Educación Popular", en *Educación popular. Crisis y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1993.

\_\_\_\_\_. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, Instituto de Estudios y Acción Social - Rei, S.A., 1995.

**RIGAL**, Luis. "Reinventar la escuela: una perspectiva desde la Educación Popular", en *Cultura y Política en Educación Popular*, Amsterdam, Ceso Paperback, No. 24, 1995.

**RIVERO**, José. *Educación de adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización*, Madrid, Popular -OEI- Quinto Centenario, 1993.

**SÁNCHEZ**, Alberto y Javier, Goldín. "Políticas de ajuste y restricción de los derechos económicos y sociales en la Argentina 1984-1994", en Ezcurra, Ana María y otros, *Ajuste, pobreza y consenso*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1995 (en prensa).

**TORRES**, Rosa María. "Discurso y práctica en Educación Popular", Centro de Investigaciones CIUDAD (Serie Textos, 9), Quito, 1988, en *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*, Antología, México, CESU-UNAM, 1992.

**WEINBERG**, D. "Educación de adultos en América Latina: reflexiones en torno a prioridades y estrategias", Ponencia presentada en el Seminario Educación de Adultos: prioridades de acción estratégica para la última década del siglo, Bogotá, UNESCO-UNICEF, 25-28 de mayo de 1992.

**ZIZEK**, Slavoj, *El sublime objeto de la ideología*, Madrid, Siglo XXI, 1992.

## **ANEXOS**

### **I. PERFILES**

#### **A. Perfil del ingresante**

La carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos está dirigida a:

- docentes de nivel primario;
- educadores del ámbito no formal con experiencia en prácticas de organización y promoción comunitaria con sectores populares;
- egresados del nivel medio de la enseñanza.

#### **B. Perfil del egresado**

Desde la perspectiva enunciada en la ponencia, se impulsó la formación de un docente de adultos que se encontrara en condiciones de:

- comprender y analizar los procesos educativos en el marco de sus múltiples relaciones con los planos cultural, económico, social y político;
- conocer las problemáticas de la Educación de Adultos y las principales corrientes y posturas teóricas que las abordan;
- vincular la especificidad de la modalidad con las particulares características del sujeto destinatario;
- reflexionar críticamente sobre su práctica educativa;
- conducir, con solvencia profesional, el proceso de enseñanza: coordinar grupos, elaborar diagnósticos y planificaciones, evaluar, resolver cuestiones administrativas básicas;
- participar de manera activa y cooperativa en equipos de trabajo;
- establecer vínculos pedagógicos signados por el diálogo y la cooperación, desde la especificidad de su rol de educador;
- aportar a la transformación de las instituciones dedicadas a la formación docente;

- generar reformas, innovaciones, propuestas y proyectos alternativos enmarcados en la perspectiva teórico-metodológica de la Educación Popular;
- sostener un intercambio fluido con la comunidad en la que se inserta la experiencia educativa;
- participar activa y críticamente en diversos escenarios político-educativos que puedan dar respuesta a las necesidades educativas de los sectores populares.

### **C. Perfil del formador de formadores**

El rol del profesor de las unidades académicas de la carrera de Educador y del Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos, requiere de un sujeto que:

- posea un conocimiento riguroso de los contenidos específicos del módulo a su cargo;
- conozca las problemáticas propias de la Educación de Adultos en sus aspectos teóricos y metodológicos;
- conozca la situación actual de la Educación de Adultos en la provincia y sus relaciones con los contextos nacional y latinoamericano;
- conduzca con solvencia profesional el proceso de enseñanza: elabore diagnósticos, planificaciones, evaluaciones y coordine grupos de aprendizaje de manera coherente con la propuesta pedagógica de la carrera;
- reflexione críticamente sobre su propia práctica educativa;
- participe de manera activa y cooperativa en equipos de trabajo;
- establezca vínculos pedagógicos signados por el diálogo y la cooperación, desde la especificidad de su rol de educador;
- aporte a la transformación de las instituciones destinadas a la formación docente;
- participe activamente en espacios político-educativos con propuestas capaces de aportar a la satisfacción de las necesidades educativas de los sectores populares.

## II. CONTENIDOS MÍNIMOS

- Se expone a continuación un esquema de los contenidos mínimos de cada módulo:

### **Módulo 1. La problemática de la educación de adultos**

#### *Eje teórico-metodológico*

- Conceptualización de la Educación de Adultos: delimitación del campo problemático. Vinculaciones con la Educación Popular y los debates sobre Educación y Sociedad.
- Situación provincial y nacional de la Educación de Adultos en el marco de la realidad latinoamericana. Papel del Estado y de la sociedad civil.
- El analfabetismo. Conceptualización. Vinculaciones con las problemáticas económica, social, política y cultural. Educación Básica: políticas nacionales e internacionales y proyecciones estadísticas. Papel del Estado y de la sociedad civil.
- Identidad y crisis de la Educación Popular. Componentes centrales de su historia. Principales ejes del debate actual.
- Educación de Adultos y trabajo: Formación para el trabajo y Formación para el empleo. Globalización, revolución tecnológica, nuevos modelos de producción y de organización del trabajo. Desempleo y disciplinamiento social.
- La Educación de Adultos en el ámbito de la sociedad civil: sindicatos, derechos humanos, instituciones religiosas, organizaciones de niños y de jóvenes de la calle.

#### *Eje de indagación*

- El esquema referencial. Crítica de la vida cotidiana: ideología, presaber, sentido común
- Enfoques epistemológicos actuales: objetivismo, constructivismo.
- La observación: aspectos generales y específicos.

## **Módulo 2. El sujeto de la educación de adultos. Caracterización de los sectores populares**

### *Eje teórico-metodológico*

- Estructura social y sectores populares. Caracterización de los sectores populares: empleo, educación, salud, vivienda. Evolución de los grupos de pobreza en la Argentina. Las nuevas problemáticas del empleo en el país. Escolaridad y pobreza.
- La cuestión del sujeto político y los movimientos sociales. Clase social y movimientos populares. Nuevos actores sociales: problemáticas específicas.
- Modernidad, escuela y cultura. Culturas populares y culturas híbridas. Medios masivos de comunicación: sociabilidad postmoderna y desterritorialización.
- Sectores populares y campo subjetivo. Marginalidad e inscripción relacional. Límites del proyecto existencial, control social y afectaciones psicológicas.

### *Eje de indagación*

- Investigación social: principales modelos teóricos. Abordaje epistemológico de la metodología de la investigación social.
- Investigación participativa y abordaje a la comunidad.
- La entrevista: fundamentos teóricos y encuadre metodológico.

## **Módulo 3: Proceso de aprendizaje y grupo**

### *Eje teórico-metodológico*

- Proceso de aprendizaje. Concepciones: conductismo, constructivismo. Dimensiones del análisis: relación sujeto-objeto; aprendizaje y cambio. Matrices de aprendizaje.
- El problema del conocimiento. La relación teoría-práctica. Mecanismos de legitimación del saber y la verdad.

- Grupo. El dispositivo grupal. Dimensiones de análisis: lo manifiesto y lo latente, la resistencia al cambio, los organizadores grupales.
- Grupo de aprendizaje: análisis de la grupalidad y sus dispositivos en el proceso de aprendizaje. La construcción colectiva del conocimiento.

#### *Eje de indagación*

- Fundamentos y técnicas de intervención en los grupos de aprendizaje. Noción de encuadre.
- Rol de coordinación. Funciones en relación con diversos enfoques de "lo grupal". Actitud y operación psicológica. Unidad de intervención. Funciones del rol de observación.
- Docencia y coordinación de grupos: proximidades y diferencias.

### **Módulo 4: Institución y sistema educativo**

#### *Eje teórico-metodológico*

- Papel del Sistema Educativo en la sociedad actual. Educación y Sociedad. Funcionalismo, reproductivismo, teorías críticas.
- El Sistema Educativo argentino. Perspectiva histórica, crisis actual y prospectiva. Políticas oficiales y orientaciones de los Organismos Internacionales para el sector Educación. Legislación vigente. Escuela pública y sectores populares.
- Institución y organización. La dinámica instituido - instituyente. Imaginario social y dinámica institucional. La institución educativa.
- La problemática del currículo. Génesis del campo. Currículo e institución educativa. Los sujetos del currículo. Currículo oculto. Reproducción e innovación curricular.

#### *Eje de indagación*

- El análisis institucional. Analizadores naturales y contruidos. Rol del analista. Aplicaciones en el campo educativo.

- La autoevaluación institucional. Teoría y método.
- La intervención institucional. Modalidades de abordaje, propósitos, etapas.

## **Módulo 5: Los procesos de enseñanza y de aprendizaje**

### *Eje teórico-metodológico*

- Conocimiento, capital cultural y escuela.
- Teorías de la enseñanza. Corrientes tecnicistas y de construcción de significados.
- El rol del docente como enseñante. Creencias y teorías del docente: teorías prácticas y teorías sobre la práctica. Docente, grupo y Escuela. El educador de adultos: análisis de la práctica actual y de su especificidad.
- Condiciones del trabajo docente. Docente, conocimiento y currículo.
- Enseñanza. Regulaciones del sujeto del aprendizaje, del objeto y del contexto de realización. Etapas: fases pre-activa, interactiva y post-activa.
- Recepción significativa y reconstrucción activa: integración en el diseño de la enseñanza.

### *Eje de intervención*

- Programación y ejecución de la enseñanza. Propósitos y marco referencial. Objetivos terminales y de proceso. Selección y organización de contenidos: significatividad lógica, psicológica y social.
- Redes conceptuales. Selección de estrategias y diseño de actividades.
- Evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes. Evaluación y acreditación. Contexto grupal y aprendizaje individual. Evaluación de procesos y productos.

## **Módulo 6: La alfabetización y la didáctica de la lengua**

### *Eje teórico-metodológico*

- Los estudios del lenguaje. Las tendencias actuales y sus alcances. El estudio de la lengua en uso. Los aportes de la sociolingüística a la enseñanza de la Lengua. Fundamentos epistemológicos.
- Lenguaje e interacción social. La perspectiva comunicacional. Oralidad y escritura.
- Lectura y escritura. Teorías que explican la producción y la interpretación de textos.
- La enunciación. Los géneros discursivos. El texto. Cohesión y coherencia. Las diferentes secuencias discursivas: argumentación, narración, explicación y descripción.
- La enseñanza de la lengua. Aspectos metodológicos centrales.
- Alfabetización. Los aportes de diferentes propuestas.

### *Eje de intervención*

- Los contenidos del área de lengua en las propuestas curriculares nacionales y provinciales.
- Materiales didácticos locales y latinoamericanos destinados a la Educación de Adultos. Criterios para su análisis.
- La didáctica de la lengua en la Educación de Adultos. El desarrollo de una propuesta comunicacional.
- Programación, desarrollo y evaluación de secuencias didácticas.
- El diseño de actividades y la selección de materiales de lectura acordes con el enfoque comunicacional planteado.

## **Módulo 7: Didáctica de la Matemática**

### *Eje teórico-metodológico*

- La construcción de conocimientos en matemática. Conceptos estructurantes. Características de los saberes y estrategias operatorias previas de los educandos jóvenes y adultos.

- La didáctica de la matemática como una ciencia autónoma. Enfoque constructivista. Transposición didáctica. Contrato. Provisoriedad del saber. Interacción. Equilibración. Valor del error.
- Los campos numéricos. Las estructuras subyacentes a las operaciones básicas. Proporcionalidad.
- Conceptos geométricos y su enseñanza. Exploración del espacio: del espacio vivido al espacio representado. Los entes geométricos y su significación. Figuras: elementos, perímetro, superficie. Cuerpos: elementos, volumen, capacidad.

### *Eje de intervención*

- La secuencia didáctica en la enseñanza de la Matemática. Rol del docente, del alumno y de sus saberes previos.
- Programación, desarrollo y evaluación de secuencias didácticas.
- Elaboración de una propuesta de Educación Básicas de Adultos en el área de matemática.

## **Módulo 8: Didáctica de las ciencias naturales e histórico-sociales**

### *Eje teórico-metodológico*

- Enfoques epistemológicos en ciencias naturales e histórico-sociales. Significación social del conocimiento producido.
- La resignificación del conocimiento de los sujetos pedagógicos a partir de las conceptualizaciones y generalizaciones científicas.
- Los modelos didácticos en ciencias naturales e histórico-sociales. Fundamentos teóricos y propuestas metodológicas. Su relación con los modos de producción del conocimiento científico.

### *Eje de intervención*

- La organización curricular en Ciencias Naturales e Histórico-Sociales. Principales problemáticas y propuestas vigentes.

- Modelos didácticos en aplicación. Análisis crítico. Articulación de finalidad educativa, objetivos de aprendizaje, selección y organización de contenidos, métodos, actividades de aprendizaje y materiales didácticos. La planificación, desarrollo y exploración de estrategias de enseñanza acordes a los modos de producción del conocimiento científico.
- La definición y el desarrollo de lineamientos para una propuesta de Educación Básica de Adultos en ciencias naturales e histórico-sociales.