



La Formación de Educadoras y Educadores Populares

Una propuesta para la transformación de las prácticas



Título:

La formación de educadoras y educadores populares. Una propuesta para la transformación de las prácticas.

Autores (as):

Beatriz Borjas, Marielsa Ortiz, Elvis Rodríguez, María Cristina Soto.

Equipos de consulta y validación:**Comisión Internacional del Programa Formación de Educadores:**

Marielsa Ortíz, coordinadora general del Programa; Elvis Rodríguez, coordinador ejecutivo del Programa; Lucía Ardila, Colombia; Luis Carrasco, Bolivia; Silvana Gyssels, Argentina; Gary Gómez, Bolivia; Eduardo Ramírez, Ecuador.

Programa Mejora de la Calidad Educativa:

Elizabeth Riveros, Nicolas Rivero, Gloria Elcy Fernández, Bernardo Acevedo.

Programa de Informática Educativa:

Sonia Da Silva, María Alejandra Torres, Leolys Chacón, María José Trejo.

Acompañantes pedagógicos nacionales:

Silvana Gyssels, Argentina; Miguel Angel Marca Barrientos, Bolivia; Gary Gómez, Bolivia; Paula Ditzel Facci, Brasil; Juan Ignacio Silva Domínguez, Chile; Victor Murillo, Director FyA-Colombia; Eduardo Ramírez, Ecuador; Raquel Martín, España; Juan Antonio Orellana (+), El Salvador; Fidelio Swana, Guatemala; Edwin Manueles, Honduras; Dánae Mairena, Nicaragua; Jackeline Rodríguez, Panamá; Irma Samudio, Paraguay; María Leonor Romero, Perú; Angela Zabala, Rep; Dominicana; Martin Haretche, Director FyA-Uruguay; Benedito Cadenas, Venezuela; Rommy del Mar Herrera, Venezuela.

Equipo editorial:

Programa Formación de Educadores y Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín-Fe y Alegría: Beatriz Borjas, Marielsa Ortiz, Elvis Rodríguez, María Cristina Soto

Corrección de texto:

Luis Ángel Barreto, Beatriz Borjas, Verónica Cubillán.

Diseño y diagramación e ilustración de portada:

Lucía Borjas.

Edita y distribuye:

Federación Internacional de Fe y Alegría
Calle 35 N° 21-19 Barrio La Soledad.
CP: 111311
Bogotá - Colombia
Teléfono: (+57) 1 338 3790
www.feyalegria.org

Publicación realizada con el apoyo de:

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

ISBN: 978-980-7135-07-8

Depósito legal: If60320153703746

Año: 2015

ESQUEMA DE CONTENIDO

Presentación	7
Introducción	11
I. En Fe y Alegría todos y todas somos educadores populares	15
II. Los caminos reflexivos de la formación en Fe y Alegría	19
III. El contexto global y los desafíos para los procesos formativos	33
1. Una aproximación al contexto global	33
1.1. El contexto global y lo sociocultural	35
1.2. El contexto global y la economía	39
1.3. El neoliberalismo y sus implicaciones	41
2. El contexto latinoamericano, la educación y la formación de educadores	44
2.1. La formación de educadores	50
2.2. Retos para los procesos formativos	54
IV. Fundamentación y concepción de la formación	59
1. Principios orientadores	59
1.1. Formar desde la misión y para construir la visión del Movimiento	59
1.2. Somos Movimiento de Educación Popular y Promoción Social	61
1.3. Los procesos formativos son coherentes con la Educación Popular	62

2. Intencionalidades de la formación	64
2.1. Intencionalidad ética	65
2.2. Intencionalidad política	66
2.3. Intencionalidad epistemológica	70
2.4. Una pedagogía intencional	73
3. Capacidades de los educadores populares	76
3.1. Capacidades humanas	77
3.2. Capacidades espirituales	79
3.3. Capacidades sociopolíticas	81
3.4. Capacidades para aprender a aprender	84
3.5. Capacidades asociadas a la identidad institucional	86
V. Los itinerarios formativos para el desarrollo personal y profesional de los educadores	89
1. Etapas de desarrollo profesional	90
2. Niveles de la formación permanente	92
VI. Características de los procesos formativos	99
1. El diálogo cultural como punto de partida	99
2. La práctica reflexiva como eje central	104
3. Gestión pedagógica coherente con las intencionalidades y principios del movimiento	110
VII. El acompañamiento de los procesos: eje articulador de la formación	117
1. Condiciones que contribuyen al acompañamiento	118
2. Saberes y capacidades de los formadores/acompañantes	119
3. Ciclo del acompañamiento	122

VIII. Diseño del diálogo cultural	125
1. Organización de las estrategias de deconstrucción/reconstrucción	127
1. 1. Contextualizar, mirar la realidad que se desea transformar:	127
1. 2. Problematizar la práctica formativa	129
1. 3. Planificar los dispositivos de deconstrucción	130
1. 4. Planificar los dispositivos de reestructuración	131
2. Las interacciones entre formadores/acompañantes y educandos	132
2.1. Reflexionar sobre la práctica	133
2. 2. Reflexionar en la práctica	135
2. 3. El desarrollo del proceso formativo	136
2. 4. Definición de las modalidades formativas	141
3. La sistematización de experiencias como estrategia formativa	150
IX. La evaluación de la formación	157
1. El sentido de la evaluación y los principios que la orientan	157
2. Los aspectos y criterios de evaluación	153
3. La metodología de la evaluación	161
Bibliografía	175

Presentación

El programa federativo “Formación de educadores” lleva una larga trayectoria debatiendo y diseñando propuestas de formación dirigidas a educadores y educadoras de nuestros centros educativos. Pensar la formación bajo la mirada de la Educación Popular nos exige llamar educadoras a todas las personas que hacen vida en el centro, desde el obrero o la obrera que recibe al estudiante en el portón de entrada hasta la persona que administra los recursos del centro.

En este texto, el equipo del Programa se planteó como reto sistematizar los principios y la metodología que han orientado los diversos proyectos de formación que ha ejecutado desde el año 2003 con apoyo de los equipos pedagógicos de las Fe y Alegría nacionales. Cada capítulo es un hito en el camino de la construcción de toda propuesta formativa centrada en la transformación de la práctica.

Como toda formación responde a las necesidades de una realidad concreta, el primer paso en la construcción de una propuesta formativa es la lectura y el análisis del contexto en que se va a desarrollar. Aproximarse al contexto global y, específicamente, latinoamericano, nos permite adecuar el contenido y las estrategias a la realidad que intentamos transformar.

Los procesos formativos que se diseñen deben sustentarse en la visión y la misión del Ideario de Fe y Alegría que se cristaliza en

una noción innovadora, en su época, como es la de Movimiento de Educación Popular; cimentados, además, en una pedagogía que responda a una triple intencionalidad: ética, política y epistemológica. Es en ese marco en que deben situarse las capacidades que deseamos desarrollar en nuestros educadores y educadoras; capacidades cuyos rasgos se han ido definiendo en los documentos centrales de diferentes Congresos Internacionales de Fe y Alegría celebrados desde hace más de una década.

Si bien la lectura del contexto y el enfoque de formación elegido permiten trazar los primeros contornos de toda propuesta formativa, el itinerario formativo dependerá de la etapa del desarrollo profesional en que se encuentran los educadores y educadoras de la institución y del nivel de formación (general o específica) que se aspira.

Y aunque ya tengamos claros el contexto, las finalidades y los propósitos, todavía falta detenerse para considerar cómo ocurren en su cotidianidad los procesos formativos en el marco de la Educación Popular; el diálogo cultural y la reflexión de la práctica son dos actitudes permanentes que imprimen una textura especial al proceso, porque la forma de gestionarlo pedagógicamente debe ser coherente con lo que se predica. Igual sucede con los formadores y formadoras, quienes devienen acompañantes en un proceso que continúa en la práctica misma de los educandos ya que la reflexión de la práctica supone no solamente revisarla sino transformarla si resulta pertinente.

Con este equipaje, como caja de herramientas, comenzamos a diseñar las estrategias formativas que contribuirán a que los educandos reflexionen su práctica cotidiana problematizándola y proponiendo mejoras y cambios, en el marco de un diálogo

cultural, como si estuviesen llevando a cabo una investigación rigurosa de su propia práctica. Lo planificado se ejecutará en los momentos de interacción entre formadores/acompañantes y educandos conscientes de que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han ampliado las modalidades formativas modificando inclusive las formas de relacionarse entre formadores/acompañantes y educandos.

El proceso que vivirán los educadores y educadoras durante su formación, se convierte en una experiencia que amerita ser sistematizada para hacer consciente los aprendizajes obtenidos; de allí que esta metodología promueva la sistematización de experiencias como estrategia formativa y de producción de conocimientos. Pero así como los educandos sistematizan y hacen un balance del proceso vivido, también formadores/acompañantes deben diseñar dispositivos para evaluar la formación, fase que sirve de cierre al itinerario, cuyos resultados permitirán preparar nuevos ciclo de formación.

Agradecemos el esfuerzo que ha realizado el equipo del Programa "Formación de educadores" de ofrecer una metodología de planificación para quienes deseen diseñar una formación enmarcada en la filosofía de la Educación Popular cuyo eje articulador es el compromiso transformador y liberador. Queda abierta la invitación a todos y todas a emplearla, difundirla y a fortalecerla con aportes desde los diferentes lugares en que nuestros educadores y educadoras dan vida al movimiento.

Ignacio Suñol S.J.

Coordinador General de la Federación
Internacional de Fe y Alegría

Introducción

Este documento es fruto de gratos e interminables diálogos con el equipo pedagógico del Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín de Fe y Alegría, Venezuela, quien ha acompañado varias experiencias nacionales de formación docente¹ y, recientemente, elaborado un programa de formación dirigido a todo el personal de la institución². Al celebrarse una década del lanzamiento del proyecto federativo “Formación de Educadores Populares” (P10), que en varias Fe y Alegría nacionales avivó la chispa formativa, el Programa de Formación de Educadores se ha propuesto ordenar y sistematizar las ideas que sirven de base a estas experiencias, elaborando un amplio marco que sirva de referencia para los programas federativos y para las distintas Fe y Alegría. Un marco que nos permita discernir sobre los procesos formativos acordes con la misión y la visión del Movimiento.

“Fe y Alegría no puede entenderse sin un esfuerzo sostenido y sistemático en la formación de su personal”³. Esta frase expresa una decisión de hacer realidad al interior de la institución el derecho al aprendizaje a lo largo (más allá de la edad escolar) y

-
- 1 Programa de profesionalización de docentes en ejercicio, Acompañamiento permanente a coordinadores pedagógicos nacionales y zonales, Programa de Formación de Educadores Populares.
 - 2 Fe y Alegría (2011). *Somos personas y ciudadanos. Guía de facilitación y acompañamiento. Plan nacional de formación*. Caracas: Fe y Alegría de Venezuela.
 - 3 Federación Internacional de Fe y Alegría (2008). Formación de formadores. XXVII Congreso Internacional de Fe y Alegría, celebrado en Cochabamba (Bolivia) del 26 al 30 de octubre de 1996. Pág. 115.

ancho de la vida (más allá de la escuela, en cualquier ámbito). Sin embargo, supone un gran reto convertir el lugar de trabajo en un espacio permanente de formación, en el que los trabajadores y las trabajadoras mantengamos vivo nuestro deseo de formarnos como un medio para desarrollarnos como personas y como profesionales en el contexto en que nos desenvolvemos. Por un lado, la formación debe ser una experiencia que nos interpele, que nos haga salir de nuestras certidumbres, pero también exige de nosotros y nosotras una capacidad de escucha para acoger lo nuevo que, al formarnos, nos transforma.

El eje alrededor del cual gira esta propuesta formativa es la reflexión permanente de la práctica: la práctica deviene la “fuente de formación permanente y de producción de conocimiento”⁴ y todos nosotros y nosotras nos convertimos en “prácticos reflexivos” que entramos en una espiral ilimitada de mejoramiento personal y profesional. Porque muchos problemas de la práctica no pueden resolverse haciendo uso de conocimientos teóricos ni repitiendo procedimientos. En nuestra práctica cotidiana nos encontramos con situaciones problemáticas a las que es necesario encontrarle un sentido, comprender las múltiples formas de enfrentarlas, saber hacer la elección adecuada a los principios y valores que definen la identidad de la institución, con la certeza de que el contexto es cambiante y nos exige grandes dosis de osadía y creatividad. Al reconocer el lugar de trabajo como un espacio de formación no hacemos otra cosa que organizar y hacer consciente esa “conversación reflexiva” que establecemos con la práctica.

4 Ibíd.

Agradecemos a la Comisión Internacional de Formación, a los enlaces nacionales del programa Formación de Educadores y a los responsables de los diferentes programas de la Federación Internacional de Fe y Alegría por haber participado y contribuido a la elaboración de este documento que no creemos que esté terminado: sólo hemos hecho un alto en nuestro camino de reflexión para que ustedes lectores y lectoras lo conozcan y aporten sus propias conclusiones.

I. En Fe y Alegría todos y todas somos educadores populares⁵

“Desde la concepción de la Educación Popular y su sentido entendemos que el aprendizaje es una tarea continua, liberadora y a lo largo de toda la vida”.

“Fe y Alegría es un Movimiento de educación popular y promoción social, cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos para potenciar su desarrollo personal y participación social. El Movimiento agrupa a unas 40.000 personas que desarrollan su labor en planteles escolares, emisoras de radio y centros dedicados a programas alternativos donde se atiende a más de 1.500.000”⁶ participantes.

Como Movimiento, “Fe y Alegría trabaja en las siguientes áreas: educación inicial, primaria y secundaria, formación técnica profesional media y superior, educación radiofónica, educación de personas adultas, capacitación laboral y reinserción escolar,

5 Si bien nuestra perspectiva de género nos debe llevar a revisar la visibilidad en el lenguaje y la equidad en nuestros propios quehaceres, en aras de simplificar el texto, a lo largo del documento se utilizarán los términos **educador o educadores** para incluir tanto a hombres como a mujeres que hacen vida activa en el Movimiento.

6 Federación Internacional de Fe y Alegría (2012). Memoria 2012. Disponible en: <http://www.feyalegría.org/images/acrobat/memoriaFIFyA2012.pdf>

cooperativas y microempresas, desarrollo comunitario, salud, formación de educadores, edición de materiales educativos, informática educativa, sistematización de experiencias, acción pública, entre otras”⁷.

Al concebir este marco referencial, en el Programa de Formación de Educadores entendemos que **todas las personas** que conformamos el Movimiento **somos educadores populares**.

Tradicionalmente el concepto de **educador** se ha limitado a los docentes y, por amplitud, a los directivos de los centros, a quienes se asocia exclusivamente al trabajo de aula y a la “transmisión de conocimientos”. Desde nuestra percepción, los educadores populares son todas las personas que tienen como **centro y fin la educación** a través de los diferentes escenarios del Movimiento; esto incluye a docentes, directivos, educadores, promotores, técnicos, personal administrativo y obrero. En consecuencia, asumimos una concepción integral de la educación y del educador que va más allá de la enseñanza escolarizada y que por tanto se compromete en todos los ámbitos de la vida. Esto significa que quienes participamos del Movimiento desde las distintas instancias **somos educadores**, todos y todas al servicio de la educación.

Pero ser educador no es sólo un calificativo derivado del hecho de ser empleado de Fe y Alegría es, sobre todo, un nombre que nos hace sujetos constructores de nuevos procesos de inclusión a favor de los empobrecidos. Por esta razón, los procesos de formación deben llevar a concientizarnos de que todo lo que gira alrededor de nuestras acciones merece la máxima respuesta

7 Ibíd.

desde la **Pedagogía de la Educación Popular**. Por ejemplo, un portero que recibe a los niños y niñas en la primera hora de la mañana puede hacer de su labor un verdadero acto de educación, o un administrador que organiza y distribuye los recursos teniendo en cuenta los contextos socio-culturales y las necesidades educativas de los centros que atiende debe ser necesariamente un educador popular.

Desde la concepción de la Educación Popular entendemos que el aprendizaje es una tarea continua, liberadora y a lo largo de toda la vida. Además, reconocemos que los destinatarios de nuestros procesos educativos también son nuestros educadores. “El rol de educador para este tiempo requiere del ejercicio de un liderazgo democrático que asuma el proceso educativo como una acción donde todos, incluso él mismo, tienen que aprender. Reconocer los saberes de los educandos y promover este diálogo de saberes en un ejercicio crítico permanente, permitirá romper los esquemas donde se *rutiniza* el hecho educativo al concebirlo como una transferencia de información”⁸. Por lo tanto, debemos comprender el contexto educativo como un lugar de formación permanente y crecimiento cotidiano. En este sentido, todos y todas estamos llamados a aprender continuamente y a la vez a convertirnos en educadores que con el testimonio y vivencias aprendemos y enseñamos a ser, a hacer, a conocer y a convivir⁹.

8 Federación Internacional de Fe y Alegría (2008). Formación de formadores. XXVII Congreso Internacional de Fe y Alegría de Cochabamba, Bolivia de 1996. En *Pensamiento de Fe y Alegría* (pp. 111-128). Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

9 Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.

II. Los caminos reflexivos de la formación en Fe y Alegría

“Fe y Alegría comprende la Educación Popular como una propuesta ética, política y pedagógica para transformar la sociedad”.

Formar para transformar es la clave del proceso educativo de Fe y Alegría. Por esta razón, desde sus orígenes, la formación de los educadores ocupa un lugar fundamental para llevar a cabo su misión. J. María Vélaz, en *Algunas anotaciones sobre Fe y Alegría* (1996), planteaba como desafíos para el Movimiento la búsqueda, preparación, perfeccionamiento y **formación adecuada de los educadores** unida a una justa retribución económica que permitiría su estabilidad en la obra¹⁰. De igual forma comprendía que esta necesidad incluía a todas las personas vinculadas con el Movimiento: “Todos nuestros voluntarios reciben sistemáticamente un entrenamiento a fin de irlos mejorando para el éxito en nuestra campaña. No hay duda de que **el estar metidos totalmente en el problema** combatiéndolo en sus raíces es el factor más determinante de su mejoramiento”¹¹.

10 Federación Internacional de Fe y Alegría (2005). *Palabras de Fe y Alegría. Citas inspiradoras del Padre José María Vélaz*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría. Pág. 55.

11 *Ibíd.*

Asumiendo esta responsabilidad, el **Ideario Internacional de Fe y Alegría** (1985), en su amplio marco, propuso como uno de sus objetivos principales: “Promover la formación de hombres y mujeres (libres) nuevos, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, abiertos a la trascendencia, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo”¹². Este objetivo se concreta en una serie de características de la acción educativa, donde destacan dos aspectos específicamente relacionados con la formación: a) “énfasis en la **formación en y para el trabajo liberador y productivo** como medio de realización personal y crecimiento comunitario”; y b) “la preocupación por la motivación y **formación permanente** de **todos los miembros** de Fe y Alegría”¹³.

Posteriormente, el **Congreso Internacional de Cochabamba-Bolivia** (1996) reflexionó sobre “los elementos de formación que garantizan el fortalecimiento de la identidad y la calidad de nuestra educación”¹⁴. Allí se reconoce la necesidad de formar integralmente a partir de la interlocución con el contexto y de potenciar la formación de competencias humanas, espirituales, socio-políticas y pedagógicas de los educadores. Así, se concibe la formación como un proceso dialéctico que parte de la realidad y “provoca, en educador y educando, experiencias de vida humanas, pedagógicas, espirituales y sociopolíticas. Estas experiencias se constituyen en el insumo fundamental para que el colectivo

12 Fe y Alegría (1985). Ideario Internacional de Fe y Alegría. Documento discutido y aprobado en los XV y XVI Congresos Internacionales de Fe y Alegría Mérida, Venezuela, 1984 y San Salvador, El Salvador. Material mimeografiado.

13 Ibid. Pág. 7.

14 Federación de Fe y Alegría (2008). Formación de formadores. XXVII Congreso Internacional de Fe y Alegría de Cochabamba, Bolivia de 1996. En Pensamiento de Fe y Alegría (pp. 111-128). Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

de educadores reflexione, discierna, teorice sus experiencias de modo que incida en el cambio de su práctica y en la transformación de la realidad inicial”¹⁵.

Hace una década, este compromiso de formar a los educadores encontró un hito fundamental al confluir estratégicamente tres situaciones relevantes: en primera medida se realizó un gran proceso reflexivo con énfasis en la Educación Popular y la Pedagogía, el cual se llevó a cabo en los **Congresos de Guatemala** (2001), **Paraguay** (2002) y **Colombia** (2003); en segundo lugar, se elaboró el **Primer Plan Global de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional** 2001-2005, y, como resultado de esta dinámica, se originó un gran movimiento destinado a la formación de los educadores populares latinoamericanos que se conoció como **Proyecto 10**. Este trípede que componía la reflexión contextualizada, la planificación a través de la visión estratégica y la implementación o puesta en marcha de un gran proceso formativo que dio origen al Programa 10, conforma los principales antecedentes de los procesos de formación federativos.

En el Congreso Internacional de Fe y Alegría de 2001 celebrado en **Antigua, Guatemala**, se llevó a cabo una profunda revisión sobre la concepción de Educación Popular y los retos que implicaba una propuesta pedagógica en el contexto de un mundo globalizado. Allí se realizó una mirada al devenir histórico del concepto y su praxis, desde la propuesta original de la **educación liberadora** de Paulo Freire en la década de los 60, en la que cuestionaba la educación bancaria, acrítica, domesticadora, y proponía una educación problematizadora y concientizadora

15 Ibid. Pág. 120.

para ayudar a superar la opresión de los individuos transformándolos en sujetos de su propia historia.

El concepto de educación liberadora, que fue asumido por los movimientos eclesiales, la Teología de la Liberación y las Conferencias Episcopales Latinoamericanas de Medellín (1968) y Puebla (1979), evolucionó unido a la reflexión estructural del marxismo que, como teoría, permitió la re-significación del término a partir del concepto de **Educación Popular**.

En ese contexto de redefiniciones y re-conceptualizaciones, Fe y Alegría se asume como un Movimiento de Educación Popular con experiencias de educación formal y no formal. Por lo tanto, toma una postura respecto a algunos sectores que cuestionaban que la educación formal no podría ser Educación Popular por ser parte del aparato ideológico del Estado 'opresor'. Para dilucidar esta cuestión, el Congreso de 2001 ratifica las conclusiones derivadas del Congreso Internacional de Cali, Colombia (1987), en las cuales se ve que los planteamientos de la Educación Popular desde la educación no formal tienen plena aplicación en los procesos escolares ordinarios. Desde esta mirada se entiende que Fe y Alegría no reduce la Educación Popular a la educación no formal y desescolarizada de adultos, sino que la impulsa a través de todos sus programas optando por los procesos educativos que promueven continuas transformaciones.

Fe y Alegría comprende la **Educación Popular** como una propuesta **ética, política y pedagógica** para transformar la sociedad. "El punto de partida de la Educación Popular es el convencimien-

to de que la actual sociedad necesita ser transformada”¹⁶. La opción es con y desde los excluidos y empobrecidos para dotarlos de un conocimiento crítico alternativo que los haga sujetos de transformaciones; “pedagogía para la transformación y no para la adaptación, que parte del saber y de la cultura de los educandos y se orienta, mediante el diálogo de saberes y la negociación cultural, a empoderarlos”¹⁷.

En consecuencia, se opta por una pedagogía y una metodología coherente con esta opción ética y política, razón por la cual entre los retos que surgen para Fe y Alegría, se encuentra “La reculturización y formación permanente de directivos y docentes”. Se plantea una transformación cultural que lleve de la cultura de la rutina, individualismo e irresponsabilidad a una cultura educativa marcada por la innovación, cooperación y responsabilidad; además, se plantea la necesidad de la formación permanente “para que cada educador popular de Fe y Alegría se vaya convirtiendo en profesional de la reflexión continua de su ser, su hacer, y del acontecer, de modo que la formación se traduzca de hecho, más que en acumulación de credenciales y de títulos, en crecimiento personal y en transformación y mejora de su práctica pedagógica, para que pueda así responder mejor a las exigencias de los educandos”¹⁸.

En **Paraguay** (2002) se analizó la formación integral del sujeto en todas sus dimensiones desde la intencionalidad de la Educación Popular y las características que deben orientar los procesos

16 Federación Internacional de Fe y Alegría (2002). Retos de la Educación Popular. En *Revista Internacional de Fe y Alegría*. Nº 3. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría. Pág. 11.

17 *Ibíd.*

18 *Ibíd.*

pedagógicos. Las reflexiones suscitadas sobre la pedagogía de la Educación Popular comprenden que la opción ética, fundamentada en los valores liberadores del evangelio, dinamizan la apuesta política transformadora del Movimiento, que encuentran su expresión en la pedagogía. De esta manera, se responde coherentemente a la concepción de educación y de la persona que se pretende formar, “la propuesta educativa popular de Fe y Alegría promueve la formación integral de las personas, de modo que puedan desarrollar todas sus posibilidades y capacidades y se constituyan en los protagonistas de su vida y de la transformación de la sociedad”¹⁹.

El Congreso de Paraguay (2002) interpreta la educación a partir de la metáfora del viaje, como un largo recorrido a lo largo de la vida donde se busca crecer como personas integrales, en relación con los demás, con el entorno, y abiertos a la trascendencia inspiradora de valores transformadores de la sociedad.

Desde este enfoque, que presenta una visión antropológica integral, se entiende que la formación debe partir del diálogo de saberes y del reconocimiento de las experiencias previas de los educandos. Además, implica una tarea de liberación, de formación de personas libres y comunitarias. Por lo tanto, mantiene una fuerza crítica que cuestiona las propias prácticas y todas aquellas que conducen al conformismo, a la discriminación, al dogmatismo y adoctrinamiento. Asimismo, por tratarse de una visión pedagógica comprometida con la transformación, manifiesta un profundo desacuerdo por las acciones descontextua-

19 Federación Internacional de Fe y Alegría (2003). La propuesta internacional de Fe y Alegría para la formación de Educadores Populares. La pedagogía de la educación Popular. En *Revista Internacional de Fe y Alegría*. N° 4. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

lizadas y con “los caminos pedagógicos tradicionales que han demostrado su ineficacia para formar personas autónomas, participativas y solidarias”²⁰.

El Congreso de **Colombia** (2003) reflexionó sobre la calidad de la educación popular en Fe y Alegría, comprendiendo que una de las principales fuentes de demandas de la calidad educativa nace del mismo seno de la propuesta del Movimiento en su opción por los más desfavorecidos: “es el compromiso coherente con las necesidades y demandas de las personas excluidas y de sus comunidades, el que nos exige calidad en nuestras intervenciones”²¹.

A la par de esta reflexión teórica que proporcionaba un marco conceptual para los procesos formativos, se ha impulsado un serio proceso de planificación estratégica por medio de los Planes Globales de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional. A la luz de los procesos impulsados por los dos primeros planes estratégicos, consideramos que la formación ha tenido dos grandes momentos: el primero caracterizado por la formación presencial de los educadores populares que promovió el I-PGDFI, y el segundo momento signado por los procesos de formación realizados bajo entornos virtuales, promovidos desde el II-PGDFI, que se impulsan a través de los diferentes programas de la Federación Internacional de Fe y Alegría.

El Primer Plan Global de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional (I-PGDFI, 2001-2005), elaborado al celebrarse los 15

20 Ibid.

21 Federación Internacional de Fe y Alegría (2004). Calidad de la Educación Popular. *Revista Internacional de Fe y Alegría*, N° 5. Federación Internacional de Fe y Alegría. Caracas.

años de la Federación Internacional de Fe y Alegría y los 45 del Movimiento, constituyó una plataforma de unidad frente a los riesgos de dispersión, en una época en que Fe y Alegría hacía presencia en 15 países latinoamericanos²². Se pretendía plasmar la misión y visión del Movimiento en intencionalidades concretas, de cuyos objetivos operativos y acciones se concibieron 16 proyectos, dos de los cuales estaban destinados a la formación de los educadores y de los directivos de centros educativos. A partir de esta iniciativa conjunta se desarrollaron diferentes experiencias que consolidan la idea de que para Fe y Alegría la formación de sus educadores constituye una prioridad. De hecho, uno de los proyectos del **I-PGDFI** que generó un mayor impacto fue el **Proyecto 10** que dio origen al actual Programa Formación de Educadores.

Hace una década, y en el marco del I-PGDFI, el PROYECTO 10 (P10) desencadenó una gran dinámica que impulsó la formación de aproximadamente 25.000 educadores latinoamericanos desde la perspectiva de la Educación Popular.²³ La experiencia, conocida como **Proyecto Latinoamericano de Formación de Educadores**, fue un proyecto presencial con una duración de 5 años (2001-2006), que tuvo como objetivo fortalecer la formación integral de los y las docentes (incluyendo los equipos directivos) de todas las instancias organizativas de los países que conformaban el Movimiento en ese momento.

22 Federación Internacional de Fe y Alegría (2000). Plan Global de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional 2001-2005. Caracas. Material mimeografiado.

23 Soto, M. C. (2009). Programa Internacional de Formación del Personal. En *Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina*. Seminario Fe y Alegría. Lima: Banco Mundial - Magis América. Pág. 36.

Esta propuesta de Fe y Alegría para la formación de educadores populares se logró concretar en la reunión de los responsables de formación de todos los países realizada en marzo del 2002, y supuso llegar a un gran número de acuerdos sobre los qué y cómo de la formación que se deseaba promover. En su momento se pretendía responder coherentemente a los propósitos del ideario educativo, al análisis de la sociedad que se deseaba transformar y al tipo de educador necesario²⁴. En definitiva, se pretendía “responder a la necesidad de formar un educador con capacidad para generar procesos de cambio y transformación social; reflexivo, y dispuesto a potenciar el diálogo de saberes y el discernimiento creativo, indispensable para inventar y seguir inventando nuevas ideas y formas de alcanzar la realización de esa sociedad y de ese sujeto deseado”²⁵.

Para promover esta visión de integralidad se asume al educador en su dimensión personal, social, política y profesional, buscando formar un educador humano y comprometido; por lo tanto, se diseñó un itinerario formativo que contemplaba cuatro dimensiones fundamentales de la formación, que se comportan como categorías formativas agrupando un conjunto de objetivos y contenidos semejantes por su naturaleza e intencionalidad:²⁶

- La formación de herramientas y actitudes para seguir aprendiendo.

24 Federación Internacional de Fe y Alegría (2003). La propuesta internacional de Fe y Alegría para la formación de Educadores Populares. La pedagogía de la educación Popular. En *Revista Internacional de Fe y Alegría*. Nº 4. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría. Pág. 37.

25 Federación de Fe y Alegría (2003). La propuesta internacional de Fe y Alegría para la formación de Educadores Populares. La pedagogía de la educación Popular. En *Revista Internacional de Fe y Alegría*. Nº 4. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría. Pág. 36.

26 *Ibíd.* Págs. 38-39.

- La formación humana del educador: la configuración de una nueva identidad.
- La formación humana socio-política y cultural: comprensión de la realidad local y mundial.
- La formación pedagógica: la construcción de sentidos de lo educativo y lo pedagógico.

Los contenidos de estas dimensiones fueron publicados en una colección de 14 folletos que llegó a cada educador participante del proceso formativo. Posteriormente, los folletos fueron traducidos al portugués y francés para posibilitar los procesos de formación e inclusión de los educadores de habla no hispana.

A la par, se formuló una serie de principios metodológicos o criterios a partir de los cuales se deben pensar y desarrollar las actividades y estrategias de la formación. Estos principios²⁷, aún vigentes son:

- Asumir la concepción integral de la formación, considerando al educador en todas sus dimensiones.
- Recuperar críticamente la experiencia vivida como personas, como aprendices y como educadores.
- Partir de la reflexión crítica de la realidad.
- Formar a partir del diálogo de saberes y la negociación cultural.
- Promover procesos de reflexión, de investigación acción y de sistematización de la práctica.

27 Ibid. Págs. 49-52.

- Estimular la productividad, la autonomía, la responsabilidad, la creatividad y la alegría.
- Estructurar una experiencia formativa que sirva de modelo de la educación y de la sociedad deseada.
- Posibilitar el encuentro con otras experiencias de educación popular y movimientos críticos en educación.

El P10 fue la base que impulsó más tarde el posicionamiento de la formación de los educadores como una necesidad para responder a los retos que planteaba la educación en los sectores más excluidos en cada uno de los países donde Fe y Alegría lleva a cabo su misión. Desde entonces aumentó el número de experiencias formativas desarrolladas en cada una de las Fe y Alegría nacionales y por los diferentes programas que conforman la Federación, tratando así de dar respuestas a los nuevos retos.

Con el advenimiento y acelerado desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación que han transformado el panorama de nuestras sociedades, han surgido nuevos retos y desafíos. Si bien se han posibilitado nuevos caminos de acercamiento en un mundo global e interconectado que permite disponer de la información y del conocimiento de una forma más abierta y con mayores posibilidades de acceso, subyacen nuevas formas de exclusión y de separación social que dividen al mundo entre “conectados” y “desconectados”.

Para atender a este nuevo reto y en la continua búsqueda de la superación de las diferencias y las desigualdades, Fe y Alegría opta por impulsar procesos de formación bajo entornos virtuales a través del **II Plan Global de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional** (2005-2010). Para ello se dispone de una plataforma virtual (Aula Virtual), administrada por el Programa de Infor-

mática Educativa (P3), y al servicio de las Fe y Alegría nacionales y de los diferentes programas federativos.

La propuesta formativa bajo entornos virtuales ha ganado terreno y espacio en las diferentes instituciones de formación y también en Fe y Alegría. Se considera que es una propuesta viable que permite superar las limitaciones de costo, tiempo, espacios y cobertura. Sin embargo, en esta modalidad subyacen nuevos retos como la posibilidad de conectividad, ya que muchos de nuestros educadores no tienen suficiente acceso a equipos de computación o viven en zonas con dificultades de luz eléctrica.

Para tratar de encaminar el ritmo avasallador de los procesos formativos virtuales, los responsables de varios programas federativos se reunieron en la ciudad de Maracaibo, Venezuela, en el 2007; allí establecieron las pautas del **Modelo de Formación bajo Entornos Virtuales de la FIFyA**. Este modelo surgió ante el inminente inicio de los procesos de formación que se preparaban. Por el P3, la formación en informática educativa (iniciada en junio de 2008); y por el P10, la formación en investigación acción pedagógica y comunidades de investigación (abril de 2008) y el diplomado de formación de educadores populares (2009-2010).

La formación virtual implicó el necesario diálogo con las universidades y otras instituciones no siempre cercanas con los sectores populares ni a la pedagogía de la Educación Popular. Por esta razón, el modelo quiso garantizar la coherencia de los procesos a la luz de la misión del Movimiento; por ende, estableció la didáctica de la formación, los perfiles de tutores y participantes, la gestión del proceso formativo y los componentes **no negociables** de la Educación Popular desde entornos virtuales.

Del encuentro inter-programas realizado en Maracaibo (2007) se acordó que las claves de la Educación Popular o **no negociables** que deben garantizarse en todos los procesos formativos, especialmente en la formación virtual son:

- Aprendizaje contextualizado y colaborativo.
- Formación como proceso de transformación personal y comunitaria.
- Inclusión social, generadora de oportunidades para todos y todas.
- Procesos formativos humanizadores.
- Empoderamiento de los participantes como sujetos y protagonistas de los procesos.
- Aprendizaje centrado en las prácticas de los educadores.
- Conformación de comunidades de aprendizaje.

Posteriormente, se agregaron dos nuevos elementos que, sin lugar a dudas, conforman el núcleo de los procesos formativos bajo entornos virtuales desde la perspectiva de la Educación Popular:

- Interacción cognitiva/social.
- Evaluación sobre la transformación de la práctica.

Todas estas experiencias, ofrecidas en las diferentes modalidades, han desencadenado una gran expansión de los procesos de formación, pudiendo afirmar que en Fe y Alegría el problema no es la ausencia de formación sino la proliferación e insuficiente articulación de los procesos formativos que repercuten en la vida de los centros, los cuales se ven asediados por las más di-

ferentes y variadas propuestas provenientes de los Ministerios de Educación, programas de la Federación Internacional de Fe y Alegría, iniciativas de formación de las Fe y Alegría en cada país y en sus distintas zonas y regiones.

Si bien formar se ha convertido en una consigna del Movimiento, también es cierto que, con esta andanada de cursos que se imparten, se corre el riesgo de perder el contexto y el horizonte. Muchos de estos procesos formativos distan mucho de la misión y visión del Movimiento y algunos en nada se corresponden con una metodología de la Educación Popular. Por esta razón, al celebrar una década de esa chispa formativa que se transformó en incendio, el Programa de Formación de Educadores ha decidido reflexionar sobre el sentido y la praxis de nuestros procesos formativos, y para este fin ha querido visualizar un amplio marco que sirva de referencia para los programas federativos y para las distintas Fe y Alegría. Un marco que nos permita discernir sobre los procesos formativos de todo el personal teniendo en cuenta nuestro compromiso transformador y liberador.

III. El contexto global y los desafíos para los procesos formativos

“La globalización hegemónica pretende impulsar una progresiva homogenización social y cultural, en la cual se unifica el flujo de productos de consumo (“coca-colización”, “mac-donalización”)...”

1. Una aproximación al contexto global

Nuestra reflexión sobre los procesos de formación se inserta en un amplio contexto estructural²⁸ que signa la actual condición humana y que denominamos “globalización”²⁹ o “globalizaciones”³⁰, si tenemos en cuenta que se trata de una dinámica pluridimensional que puede asumir distintas respuestas de acuerdo con los diferentes procesos sociales y culturales. Bajo este concepto se movilizan todos los procesos de transformación mundial que se mueven por la tecnología y la economía y

28 Robertson, R. (1990). Mapping the global condition: Globalization as the Central Concept. *Theory, culture & society*. Vol.7, 15-30. London, Newbury Park and New Delhi: SAGE.

29 Casanova, J. (2004). Religiones públicas en un mundo global. En: *Iglesia Viva*, No. 218, abril-junio 2004. Pg. 73. Versión digital en: <http://www.iglesiaviva.org/218/218-31-DEBATE.pdf>

30 Mejía, M. R. (2006). *Globalización (es) y educación (es)*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

que llevan aparejados una serie de cambios sociales y políticos³¹ que pretenden hacer de todas las sociedades parte de un sistema mundial, en el marco de la continuidad y hegemonía del sistema capitalista en las últimas décadas.

En correspondencia con este marco hegemónico se promueve la dimensión ideológica mediante la construcción de una cultura de la globalización, avalada en la conciencia reflexiva del proceso, con el propósito de dar sentido (orientación y significación) a la condición global como un proyecto histórico que esboza una concepción del mundo, del ser humano y la sociedad para impulsar un estilo de vida caracterizado por el consumismo y sus referentes simbólicos culturales.

Desde este enfoque, el concepto de globalización ocupa un lugar similar y complementario al que han jugado las ideas de **progreso y desarrollo** en la construcción de la modernidad y el fortalecimiento del capitalismo, representando una trayectoria ascendente de la humanidad en la búsqueda de la civilización y el mejor mundo posible. Así, la idea de **globalización** orienta una visión de continua marcha hacia adelante, entendida desde la concepción del **espacio**, como la creciente vinculación territorial y geográfica que en su extensión viene a fortalecer el significado de **avance**, difundida por las teorías del progreso y desarrollo desde su concepción del **tiempo** y la historia³².

31 Berger, P. (2004). Las religiones en la era de la globalización. En: *Globalización y Religión. Iglesia Viva*, No. 218, abril-junio 2004. Pág. 63. Versión digital en: <http://www.iglesiaviva.org/218/218-31-DEBATE.pdf>

32 Casanova, J. (2004). Religiones públicas en un mundo global. En: *Iglesia Viva*, No. 218, abril-junio 2004. Pág. 73. Versión digital en: <http://www.iglesiaviva.org/218/218-31-DEBATE.pdf>

Esta comprensión desde el avance espacial nos lleva a identificar una serie de dinámicas y relaciones que configuran el proceso. En primer lugar, se promueve la conexión con los centros de desarrollo de la sociedad generando dinámicas de asimilación, vinculación asimétrica y de **exclusión** en la medida en que hay menor o mayor distancia geográfica, simbólica y cultural de los centros del mundo globalizante. En segundo lugar, estas dinámicas nos permiten identificar los distintos actores del proceso: los globalizadores, los globalizados y los excluidos. De esta manera, la categoría exclusión hace su aparición protagónica en los distintos escenarios sociales que se configuran, por la distancia que mantienen respecto al centro de la sociedad, y genera tal urgencia que hay quienes consideran que frente a la exclusión, la explotación se convierte en un privilegio³³.

La lógica última de la globalización es enfatizar y priorizar la construcción del total global sobre la construcción de las partes, la subsistencia y la expansión del total garantiza el sacrificio de las partes. Para la globalización, ciertamente no importa si estas partes sacrificadas son personas, regiones o ecosistemas, debido a que el sacrificio se torna necesario para poner a salvo a otras personas, regiones y ecosistemas; aunque esto último no es verdad³⁴.

1.1. El contexto global y lo sociocultural

A partir de esta lógica de la globalización hegemónica se pretende impulsar una progresiva homogenización social y cultural,

33 Casaldaliga, P. Entrevista. <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=29437>

34 Baquedano, M. (1999). ¿Planetarización o globalización? Disponible en: http://old.redtercermundo.org.uy/revista_del_sur/texto_completo.php?id=843

en la cual se unifica el flujo de productos de consumo (“coca-colización, mac-donalización”), con sus respectivas dinámicas de competencias internas, las cuales conducen hacia la unificación de percepciones, preferencias y acciones que socavan las culturas locales, campesinas, indígenas y afro-descendientes, mediante la promoción de una cultura de masas y de consumo de corte occidental construida por un mercado global. Sin embargo, esta pretensión, lejos de homogeneizar la condición humana, agudiza las desigualdades a partir de las restricciones que existen al acceso a ese sistema de intercambio global³⁵.

Esta cultura de masas, impulsada a través de los medios de comunicación, la tecnología de los ordenadores, la unificación del soft-ware y las redes sociales, conduce a procesos de intercomunicación global, que si bien permiten la mayor cercanía de las personas y el acceso rápido a la información, erosionan, a la vez, la calidad de la comunicación, la profundidad y el análisis crítico debido a la inmediatez y la saturación de la información. El mundo en general se ha interconectado posibilitando el surgimiento de redes mundiales de intercambio y comunicación que lo evidencian como una aldea global, donde cualquier situación que ocurre en un lugar determinado no se explica simplemente desde los hechos regionales o nacionales, sino que requiere la mirada atenta a las causas y efectos globales³⁶.

Las sociedades y las culturas se han hecho más permeables y se ha incrementado la movilidad humana hacia los centros de la sociedad que impulsa la globalización, generando así formas emergentes de migración que buscan alternativas a las dificult-

35 López, N. (2007). *Escuela y contexto social en América latina. Cuando la globalización llega al aula*. República Dominicana: Federación Internacional de Fe y Alegría.

36 Casanova, J. (2004). Op. cit.

tades socio-económicas locales. Esto ha llevado a que el inmigrante, el extranjero, el otro se haga cercano y que se desarrollen nuevos procesos de inclusión o exclusión sociales, económicos y jurídicos. En este proceso se genera una dialéctica entre homogenización y visibilización de las diferencias, donde se favorece el surgimiento de grupos organizados que encuentran en el escenario global una forma para expresarse y manifestarse. Por ejemplo, el posicionamiento de los grupos LGBT, las luchas por los derechos de la mujer y los grupos que ejercen presión sobre reformas migratorias, que aunque constituyen movimientos aún nacionales, logran generar conciencia y aceptación a través de los medios de comunicación social.

La globalización, amparada en el marco de movilidad de empresas, capitales y la migración de personas, genera cambios en el funcionamiento de los mercados de trabajo, favoreciendo la flexibilidad laboral como una respuesta al creciente desempleo y a la menor demanda de trabajo. Este incremento del empleo temporal e informal tiene como consecuencia la fragmentación social³⁷, la cual acentúa las diferencias entre incluidos y excluidos en los sectores formales y la precarización del trabajo que arrastra consigo la pérdida de derechos y luchas logradas por los obreros y trabajadores en contextos pasados. Además, este ambiente se convierte en un propicio caldo de cultivo para el tráfico de seres humanos y el actuar de organizaciones que impulsan el tráfico de drogas, armas y sustancias ilegales.

La globalización ha impactado todos los escenarios de la sociedad y la cultura; “la ruptura del aislamiento de las comunidades culturales, ya que la gente y las ideas se mueven libre y masi-

37 López, N. (2007). Op. cit.

vamente por todas las fronteras culturales³⁸, ha posibilitado que todos los fenómenos sociales, incluidos los religiosos, encuentren en la permeabilidad de las fronteras simbólicas una oportunidad para la expansión geográfica, generando así un ambiente de pluralismo que afecta todas las creencias y valores que se daban por aceptados. Esto no significa que haya una pérdida o abandono de valores, sino que en ese universo de posibilidades, los valores son elegidos o preferidos. Nos encontramos frente a “un momento de religiosidad exuberante, que a menudo se manifiesta en movimientos exacerbados, de alcance global³⁹. Estas manifestaciones nos llevan a superar las tradicionales interpretaciones de la secularización del mundo que, salvo para una parte de Europa Occidental y algunas élites de pensamiento en los diferentes países, han dejado de ser pertinentes.

En este contexto de globalización que implica “la coexistencia de dos representaciones –el mundo como espacio de lo imaginable y el barrio como la realidad más inmediata⁴⁰-, la educación se convierte en un eje fundamental, por lo tanto, la escuela comienza a adquirir nuevo sentido, se convierte en el espacio de articulación entre lo global y lo local, y entre los diferentes segmentos sociales, de tal manera que se transforma en un espacio de negociación donde concurren los diferentes problemas de la sociedad y desde donde se generan lugares de mediación. “En ese sentido, podríamos afirmar que la escuela, en un mundo donde se ha perdido la autonomía personal/individual, donde se vive una interpretación fragmentada del mundo, donde aparece

38 Berger, P. Las religiones en la era de la globalización. En: Globalización y Religión. <http://www.iglesiaviva.org/218/218-31-DEBATE.pdf>

39 *Ibíd.*

40 López, N. (2007). *Op. cit.*

el poder de los medios de comunicación masiva, cumple un papel de reformulación de la ciudadanía en función de una identidad cultural globalizada, formando ciudadanos del mundo pero hijos de la aldea⁴¹. Así se reformula una visión de persona y sociedad en función de una identidad cultural globalizada.

1.2. El contexto global y la economía

Muchos de los elementos analizados que impactan en lo socio-político y cultural tienen que ver con el campo **económico**, fundamental para comprender los diferentes fenómenos que se relacionan con la globalización. Por lo tanto, es necesario observar cómo se expresa este aspecto en las diferentes manifestaciones que encontramos y que permiten identificar la dinámica de los globalizadores. En primer lugar, encontramos signos de la globalización en los acuerdos económicos mundiales y regionales, en las integraciones supranacionales, pero fundamentalmente en el papel que juegan las corporaciones y empresas multinacionales y supranacionales, muchas de ellas con ingresos y ganancias superiores al Producto Interno Bruto que obtienen algunos países pobres.

Además, se encuentra un vínculo de apoyo a ese proceso hegemónico que sostiene el capitalismo en los organismos multilaterales y de financiación internacional como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Organización para la Cooperación y

41 Ibid.

el Desarrollo Económico (OCDE)⁴² y las diferentes instituciones de carácter regional como los Bancos Regionales de Desarrollo. Algunos de estos organismos, como el BM y el FMI, son centro de fuertes críticas por el impulso que les dan a las políticas de ajuste estructural que afectan directamente a los sectores más vulnerables y empobrecidos de la sociedad, especialmente de los países más pobres, ya que implican la disminución de los servicios sociales⁴³ que presta el Estado, la eliminación de subsidios y la imposición de impuestos como el IVA (Impuesto de Valor Agregado), con el fin de subsanar el presupuesto público deficiente. Adicionalmente, existen fuertes críticas porque algunos de estos organismos multilaterales financian proyectos desarrollistas que han provocado fuertes daños ambientales, además de haber favorecido el impulso de los países industrializados en detrimento de los países más pobres, afectando grupos locales y comunidades indígenas⁴⁴.

42 OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico es una organización que reúne a 34 países desarrollados, todos afines con la economía de mercado, concibe las reglas del comercio mundial y tiene como objetivo promover políticas para mejorar el bienestar económico y social coordinando e influyendo en la política económica, social, educativa y ambiental de los países occidentales; es también conocida como “el club de los países ricos”. Desde la OCDE se promueven las pruebas de evaluación educativa PISA.

43 Algunos de estos llamados servicios sociales son en realidad **Derechos Fundamentales** como la salud y la educación, y que los Estados deberían garantizar a sus ciudadanos.

44 Los críticos del Banco Mundial afirman que desde esa instancia se han impulsado proyectos que amenazan los derechos de los pueblos indígenas y campesinos. Se ha promovido el reemplazo de los cultivos de subsistencia de los pequeños agricultores por grandes cultivos industriales que favorecen a los grandes agricultores. Además, se ha prestado dinero a países que abiertamente violan los DDHH y que por supuesto mediante sus políticas afectan a los más empobrecidos.

1.3. El neoliberalismo y sus implicaciones

En este marco económico se debe enfatizar que “una forma de administrar la globalización capitalista”⁴⁵ es **el neoliberalismo**, que ganó espacio a raíz de la larga recesión que generó la crisis del capitalismo en la década de los setenta⁴⁶, la caída del socialismo en los países del Este de Europa⁴⁷, el fin de la guerra fría y el abandono del paradigma este-oeste con la transformación del mundo bipolar que condujo a la configuración de un mundo unipolar con Estados Unidos como potencia hegemónica. Estas circunstancias condujeron a instalar rápida y progresivamente el modelo neoliberal, que encuentra su carta de entrada en el Consenso de Washington⁴⁸, permitiendo su posicionamiento como si fuera la única alternativa posible.

La mirada analítica del neoliberalismo indicaba que entre los factores que condujeron a la crisis se encontraban el aumento del gasto social y el fortalecimiento de los sindicatos que, con sus luchas reivindicativas por mejorar el salario y las condiciones

45 Mejía, M. R. (2006). *Globalización (es) y educación (es)*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

46 La primera crisis del petróleo en 1973 cuyos efectos se notaron a lo largo de toda la década, fue causada por la decisión de los Países Árabes Exportadores de Petróleo de no exportar petróleo a los países que apoyaron a Israel durante la guerra del Yom Kippur; el aumento de los precios de petróleo generó en Estados Unidos y en los países industrializados baja en las tasas de crecimiento, altas tasas de inflación y una gran recesión, debido a la interdependencia económica global.

47 Entre 1987 y 1991 se promueve en la URSS la reforma económica y política conocida como Perestroika y la apertura informativa a través de la Glasnot. En 1989, la caída del Muro de Berlín constituye simbólicamente el comienzo de lo que se denominó el final de los socialismos reales que llevó en 1992 a la constitución de Estados independientes a partir de lo que fue la antigua URSS.

48 El Consenso de Washington (1989) se refiere a los temas de ajuste estructural que formaron parte de los programas del Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. El término fue utilizado por el economista John Williamson.

laborales, afectaban el lucro de las empresas. Por esta razón, se propone un Estado mínimo y fuerte que pueda ser austero en los gastos sociales, disminuir la intervención económica, establecer el control del dinero y disminuir el poder de los sindicatos. El neoliberalismo, que encuentra su razón de ser en la crisis fiscal del Estado, propone la estabilidad monetaria mediante la disciplina fiscal que disminuye el gasto del estado de bienestar "...de tal manera se construye una especie de lógica del mercado contra la lógica del Estado y una subordinación de las políticas a las reglas mercantiles como forma básica de regulación"⁴⁹. El neoliberalismo se mueve hacia la producción de conocimiento impulsando el poder científico y tecnológico ligado al mercado, replanteando las relaciones mediante la integración económica, técnico científica y política de los diferentes países.

El neoliberalismo como fase del capitalismo que aceleró la globalización ofrece sus primeros síntomas de inestabilidad en 2007 cuando emerge la desconfianza entre instituciones bancarias y la crisis de liquidez interbancaria caracterizada por la imposibilidad de refinanciación con otros bancos⁵⁰. En el 2008 hace eclosión la gran crisis económica y financiera⁵¹, que comienza en

49 Mejía, M. R. (2006). *Globalización (es) y educación (es)*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

50 Tinel, B. (2008). *La crisis del Neoliberalismo. Preguntas planteadas a Gérard Duménil y Dominique Lévy*. Disponible en: http://www.correntoig.org/IMG/pdf/LA_CRISIS_DEL_NEOLIBERALISMO-1.pdf

51 El origen de la problemática se ubica en la capacidad de obtener recursos en el mercado financiero mediante el endeudamiento. Las familias adquirían grandes cargas de endeudamiento, especialmente a través del mercado hipotecario de vivienda, y muchas empresas se endeudaron para fusionarse. La posibilidad de obtener estos préstamos se ofrecía por la enorme capacidad de liquidez financiera y la opacidad del sistema. El sistema entra en crisis cuando los deudores principales no pueden pagar la deuda generando la reacción en cadena.

Estados Unidos y se traslada a la Eurozona generando una reacción en cadena⁵².

Un balance provisional del neoliberalismo indica que ha contribuido en la profundización de las desigualdades entre naciones y entre personas incrementando la brecha entre ricos y pobres, ha fomentado el desempleo, disminuido y precarizado el salario de los trabajadores que se empobrecen trabajando, ha hecho surgir un sur en el norte. Ha trasladado los costos ambientales al sur, con la instalación de fábricas que incrementan los niveles de contaminación e impulsan la desertificación del planeta⁵³.

Aunque asistimos a una crisis del neoliberalismo, esto no ha significado una crisis del capitalismo, sino por el contrario su ratificación como modelo hegemónico⁵⁴. Con el modelo neoliberal se debilitó la estructura de los estados nacionales que pretendían consolidar el estado de bienestar, que desde el liberalismo clásico propugnaba la igualdad y que en el caso del derecho a la educación, la concebía como un factor clave para superar las desigualdades y un mecanismo de ascenso social.

Este amplio contexto global impacta la región latinoamericana y del Caribe y se enquistaba en las diferentes políticas educativas generando las distintas formas de concebir la educación y la escuela. Es preciso tener claridad sobre estos procesos para

52 Recio Andreu, A. (2009). La crisis del Neoliberalismo. *Revista de Economía Crítica*, Nº 7, 96-117.

53 Mejía, M. R. (2006). *Globalización (es) y educación (es)*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

54 Pulido Chaves, O. (2009). *Post neoliberalismo y educación. Nuevos escenarios y desafíos en las políticas educativas en América Latina*. *Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas* Nº 25, Año 6. Colombia.

poder atender pertinentemente a las demandas educativas y de formación de educadores en nuestro contexto.

2. El contexto latinoamericano, la educación y la formación de educadores

En América Latina, las reformas estructurales promovidas por el Consenso de Washington constituían una respuesta al agotamiento del modelo de industrialización mediante la sustitución de importaciones y pretendía aportar soluciones al problema de la deuda externa de los países y, a la vez, ofrecer un modelo de estabilidad para los países latinoamericanos que realizaron la transición política de la dictadura a la democracia entre 1980 y 1990. Sin embargo, la región no había alcanzado el nivel de industrialización de los países más ricos, lo cual generó una mayor brecha y desigualdad en el crecimiento económico con relación a estos países. De tal forma que el modelo encontró rápidamente sus límites en la crisis que experimentaron los primeros países que lo implementaron, México (1994), Brasil (1999) y Argentina (2001-2002).

La crisis económica y financiera global (2008) tiene distintos sentidos para los países pobres y para los países ricos, pero sí se puede evidenciar que los sectores más ricos han incrementado sus riquezas a costa de los sectores más pobres que se empobrecen cada vez más. Aun cuando se han generado diferentes escenarios, Latinoamérica no ha sido indiferente a esta realidad, el crecimiento económico que han tenido algunos países de la

región no ha repercutido en las mejores condiciones de vida de las personas más pobres⁵⁵.

La región de América Latina y el Caribe es la de mayor desigualdad y violencia del mundo de acuerdo con los informes⁵⁶ relacionados con el progreso en la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y que permiten vislumbrar que uno de los principales desafíos de la región son las amenazas a la seguridad humana⁵⁷. En el campo educativo “la región en su conjunto está a punto de conseguir la enseñanza primaria universal (EPU), pero necesita mejorar la calidad de ésta y acabar con las grandes disparidades que se dan en detrimento de algunas áreas geográficas y de determinados grupos socioeconómicos y étnicos”⁵⁸. Aun cuando la tasa neta de escolarización ha aumentado, hay persistencia en la deserción⁵⁹ que afecta el logro de los objetivos planteados en las metas del Milenio⁶⁰.

Además, se ha detectado que la pobreza en los hogares es el obstáculo más importante para la escolarización. Los niños, niñas y adolescentes de los hogares más empobrecidos tienen tres veces mayor probabilidad de no asistir a la escuela que los

55 CEPAL ONU (2009). *Reacción de los gobiernos de América Latina y el Caribe frente a la crisis internacional: Una presentación de políticas anunciadas hasta el 20 de febrero de 2009*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

56 Informes de: CEPAL (2010); El Desarrollo Humano, de PNUD (2010); La Agenda Hemisférica para Lograr el Trabajo Decente, de OIT (2010); y El Avance de las Democracias, PNUD/OEA (2010).

57 Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH. http://www.iidh.ed.cr/multic/default_12.aspx?contenido=dd4f175b-6126-48b8-aa50-c925fe630ea1&Portal=IIDSeguridad

58 UNESCO (2008). Educación para Todos en 2015, ¿alcanzaremos la meta? Panorama Regional de América Latina y el Caribe, pág. 1.

59 ONU (2013). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2013*. Nueva York: Naciones Unidas. Pág. 16.

60 *Ibíd.*

niños, niñas y adolescentes de los sectores más acomodados⁶¹. Igualmente, los hogares ubicados en los sectores rurales sufren mayores dificultades en el acceso y permanencia en la escuela. En este amplio panorama, “Las niñas de hogares pobres padecen algunas de las peores desventajas, por lo que resulta urgente luchar contra las disparidades de género mediante políticas de educación”⁶².

Además, en la región, aunque se nota un avance significativo en las tasas de escolarización, “los ciudadanos indígenas y afrodescendientes continúan estando entre los grupos sociales que manifiestan las más bajas tasas de escolarización y graduación, entre aquellos de menor rendimiento o entre quienes están expuestos a la oferta educativa más precaria”⁶³. En ese orden de exclusión, las desigualdades se proyectan hacia las personas con discapacidad y su entorno, quienes son “sobrerrepresentadas en todos los indicadores de exclusión”⁶⁴.

Bajo el influjo del neoliberalismo juega un papel importante el papel directivo de los organismos multilaterales como el BM y el FMI para trazar los rumbos de la educación. De esta forma, y en buena parte bajo sus orientaciones se han generado tres grandes procesos de reformas que han producido un gran número de leyes educativas: el primer proceso de reforma fue de descentralización, el segundo proceso promovió las leyes generales

61 ONU (2013). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2013*. Nueva York: Naciones Unidas.

62 UNESCO (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura. p.23.

63 López, N. (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: La educación de los pueblos indígenas y afro-descendientes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco.

64 CEPAL ONU (2012). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.

de educación para poner a tono la educación con el capitalismo globalizado, y el tercer proceso de contrarreformas educativas, “que colocaron la educación como un gasto y la reestructuración se realiza en términos de eficiencia y eficacia según la racionalización neoliberal”⁶⁵.

Uno de los principales problemas es que, bajo este influjo, la concepción de **educación como derecho** se transforma y relativiza en una concepción de **educación como servicio**, más aún, a una concepción mercantil, que transforma los ciudadanos en clientes y a las escuelas en unidades de producción⁶⁶. En este sentido, se afectan las propuestas que promovían el acceso libre y gratuito a la educación, debido a la reducción de la inversión del gasto público y a los procesos de privatización que conducen hacia la mercantilización de la educación.

Igualmente, se impulsa un concepto de calidad de la educación que se trasladó sin ningún tipo de reflexión del aparato de producción; se diseñan estándares, competencias y evaluaciones y se miran los resultados de los estudiantes como elemento central de la mejora de la calidad. Las políticas educativas, a través del enfoque por competencias, se proponen “garantizar la transmisión de creencias, de competencias flexibles, que son las que en últimas van a darle la patente al individuo para que salga a luchar en el mercado del desempleo por los pocos empleos disponibles, construyendo una nueva subjetividad profesional”⁶⁷.

65 Ibid.

66 Angulo Rasco, J. F. (1999). El Neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En *Escuela Pública y Sociedad Neoliberal* (pp. 17-38). España: Miño y Dávila Editores.

67 Ibid.

A partir de estas problemáticas que plantea el contexto, podemos percibir que para atender a estas particularidades de la región se ofrecen, por lo menos, tres formas de abordaje: existen países en América Latina y el Caribe donde las políticas de corte neoliberal siguen siendo dominantes⁶⁸ y países donde aparecen rupturas con el neoliberalismo, en dos variantes, a través de los modelos de concertación impulsados por los gobiernos de centro izquierda⁶⁹ y modelos autonomistas que son los modelos más radicalmente posneoliberales⁷⁰.

En América Latina, el neoliberalismo encontró resistencia en diferentes sectores y no fue asimilado acríticamente; incluso en los países firmantes de los Tratados de Libre Comercio, identificados con el neoliberalismo, hay grupos que rechazan abiertamente las políticas neoliberales. Pero donde se ha hecho más visible y claro el cuestionamiento es en las propuestas anti-neoliberales de los gobiernos de Venezuela, Bolivia y Ecuador. “Sin embargo, el campo alternativo posneoliberal no está claramente conformado en América Latina, ya que persisten fuerzas tradicionales que se sostienen con apoyo social, como en los casos de Colombia, Perú, México, Costa Rica”⁷¹.

“El posneoliberalismo es el camino de negación del capitalismo en su fase neoliberal, que mercantiliza todo, en que todo tiene precio, todo se compra, todo se vende. El posneoliberalismo, al

68 Por ejemplo: México, Colombia, Panamá, Chile, Honduras, Costa Rica.

69 Por ejemplo: Brasil que pretende corregir el rumbo de las reformas neoliberales en el Plan Nacional de Educación.

70 Por ejemplo: Venezuela, Bolivia y Ecuador.

71 Pulido Chaves, O. Op. cit.

contrario, afirma derechos, valores, esfera pública, ciudadanía⁷². En el caso de la educación, los procesos de resistencia al neoliberalismo o agenda posneoliberal, se encuentran demarcados por la concepción anticapitalista que rechaza la tendencia mercantilista y privatizadora del enfoque de **la educación como servicio** para promover la lucha por hacer efectiva la concepción **del derecho a la educación**. Los diferentes escenarios donde se han desarrollado estas políticas públicas alternativas son: Venezuela que, a través de las Misiones, sus reformas y leyes, apuestan al fortalecimiento del Estado Docente y a la educación como derecho; las propuestas de refundación del Estado desarrolladas por Bolivia y Ecuador, cada una con sus propias características, promoviendo la educación popular e intercultural.

Los aspectos comunes de estas propuestas posneoliberales, de carácter altamente ideológico, buscan atacar las causas y contrarrestar los efectos del neoliberalismo, por lo tanto, cuestionan, critican y rechazan:

- La privatización y la modernización concebida en términos de eficientismo y tecnologización.
- La falta de financiación de la educación pública.
- La concepción de calidad medida por los logros del aprendizaje y la evaluación por pruebas estandarizadas.
- La flexibilización laboral.
- La desprofesionalización docente.
- La crisis de la formación docente.
- La focalización en sectores vulnerables y la pérdida de la universalidad.

72 Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Pos-neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación de la CTA.

- La búsqueda de la equidad por oposición a la garantía universal del derecho a la educación.
- El énfasis en la formación de capital humano y formación para el trabajo y no para la vida.

2.1. La formación de los educadores

Después de los procesos de reforma educativa que han ocurrido en nuestros países latinoamericanos, siguen predominando las formas tradicionales de la enseñanza⁷³. Aun cuando se considera que el diseño de políticas educativas sobre los educadores debe tenerlos en cuenta, ya que son un factor muy importante de la calidad educativa, los educadores aparecen como objetos de las reformas educativas y no como sujetos. En el diseño de las políticas de reforma de la región se ha confiado más en los dispositivos institucionales y legales que en los agentes pedagógicos para transformar la educación.

La concepción de los procesos de formación de los educadores se percibe a través de los términos que se utilizan y que dan cuenta de procesos diseñados para solventar el déficit, la carencia y limitaciones de los educadores. De esta manera, se utilizan términos inadecuados como capacitación, reciclaje, entrenamiento, perfeccionamiento, actualización. Desde la década de los ochenta se produjo una crítica a estos conceptos por la connotación de perfeccionamiento y la idea que tenían los profesores sobre estas actividades focalizadas en los individuos y organizadas desde un nivel central sin tener en cuenta los contextos

73 Tenti-Fanfani, E. (2003). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política. Disponible en: http://www.iipe-buenosaires.org.ar/index.asp?pagina=documentos_ijpe

locales⁷⁴. Además, numerosos estudios indican que los cursos de perfeccionamiento no contribuyen con la mejora de los logros del aprendizaje entre los estudiantes⁷⁵.

Bajo el influjo de las políticas neoliberales se asume que los educadores son los responsables de los resultados de los estudiantes, sin embargo, no se les garantiza la formación adecuada ya que se consideran un insumo más que aumenta los costos de la educación. Las funciones de los educadores son pensadas desde afuera y desde arriba por personas que tienen claros los proyectos educativos, limitando los procesos formativos al estudio de estándares, competencias y evaluación. Desde esta perspectiva, los educadores dejan de ser protagonistas del proceso y se convierten en técnicos que deben cumplir con las propuestas diseñadas por expertos lejos de su contexto.

De esta forma, se convierten en meros instrumentos de aplicabilidad de sus conocimientos, contratados en tiempos flexibles, fomentando así la desprofesionalización y la despedagogización ya que no se impulsan los procesos de reflexión y transformación sobre sus propias prácticas. De hecho, la gran dificultad de los procesos de formación en servicio implementados por las reformas educativas en América Latina se debe al hecho de haber sido diseñados desde arriba, y muy distantes de los contextos reales de los educadores y de sus prácticas⁷⁶. Una formación que no tiene en cuenta sus necesidades y conocimientos

74 Ávalos, B. (2002). La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones. En OREALC (Ed.) *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países* (pp. 35-58). Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

75 Tezanos, A. (2005). El camino de la profesionalización docente. *Revista Prelac. Protagonismo docente en el cambio educativo*, 1, 60-77.

76 Hernández, F. (2007). ¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 34-39.

previos lleva a los educadores a constituirse en replicadores de prácticas y teorías diseñadas por otros, quienes difícilmente logran el sentido y apropiación debida para generar los procesos de transformación que se buscan. Desde el modelo neoliberal se privilegian propuestas formativas con un marcado acento en lo instruccional y lo técnico, donde los participantes aparecen como simples destinatarios y no como auténticos constructores de conocimientos.

Pero, además, desde una visión maquillada de eficiencia, muchas instituciones universitarias y de formación de educadores, promueven cursos y talleres de formación acelerados con afán mercantilista, que si bien sirven a los educadores para acrecentar sus carpetas de credenciales, no promueven la mejora de la calidad de la educación. En este sentido, se considera que los cursos de corta duración y la multiplicidad de eventos formativos desarticulados no producen efectos de transformación en las prácticas de los educadores. Adicionalmente, un buen número de planes de formación son etéreos, promueven el desconcierto frente a las grandes dosis de contenidos que no logran aterrizar en la realidad concreta. Así, se corre el riesgo de ofrecer un extenso mar de contenidos pero con pocos centímetros de profundidad.

El neoliberalismo promueve una carrera deshumanizante marcada por el individualismo y la supervivencia de los más fuertes. La fortaleza y el poder han sido usados, no en pocos casos, para la represión y la opresión de los pueblos. Incluso se asume que el acceso a la educación y a los procesos formativos ha sido un filtro para la formación de las élites de poder. Esta estructura de poder tiende a manifestarse también en la micropolítica de los diferentes centros educativos y en muchos estilos de gestión que se alejan claramente de los principios de la

Educación Popular y se alinean con las formas de dominación, marcadas por el autoritarismo, el individualismo y la lucha por el poder. La negación del diálogo, cuyo rasgo es la no escucha y el establecimiento de relaciones asimétricas caracterizadas por el hecho de impartir órdenes o directrices, es expresión de procesos jerárquicos verticalistas; la asunción de la gestión en forma individual o a veces extremadamente gerencialista derivada del eficientismo y la productividad aplicada a la escuela, han llevado a fortalecer los procesos administrativos en declive de los procesos pedagógicos.

La negación del diálogo se manifiesta también en muchos procesos formativos hegemónicos que no parten de los intereses de los participantes, imponen contenidos, no negocian las metodologías ni la realidad de quienes se vinculan al proceso. Pero, incluso, podemos constatar que en los procesos virtuales de formación se dificulta el trabajo colaborativo y la interacción horizontal; en los foros virtuales muchos participantes adjuntan sus ideas sin tener en cuenta las ideas de sus compañeros, impidiendo de esta forma cualquier proceso de aprendizaje colaborativo.

Para ofrecer procesos de formación a los educadores “se estructuran listados de competencias básicas docentes, que nos resultan importantes para acometer los desafíos actuales de la educación. La lógica de los listados elude, sin embargo, el problema serio de las transformaciones educativas de fondo, necesarias para alcanzar efectivamente ese educador prefigurado en ellos: mejores condiciones de trabajo y salarios pero, sobre todo, una comprensión profunda de las opciones educativas asumidas y del sentido o para qué de la práctica educativa, insertada en

una realidad mucho más compleja y problemática a la que no escapan los propios educadores⁷⁷.

2.2. Retos para los procesos de formación

Hemos reflexionado sobre los procesos formativos en el marco amplio de la globalización y de los modelos que la impulsan hegemónicamente, porque la formación se produce en contextos concretos. Por lo tanto, no nos podemos sustraer del contexto global, mucho más cuando desde la educación se aspira a construir el sueño de sociedades más igualitarias y justas.

En este sentido, debemos comprender que la globalización se puede comprender de manera alternativa; ningún país sobrevive independiente del mundo globalizado, como decía un periodista: "hoy en día todos somos vecinos, aunque un océano nos separe". Sin embargo, los procesos formativos de los educadores pueden contribuir con esta visión alternativa: se puede tener un cambio de rumbo, de orientación y significado, reflexionando y generando prácticas en los contextos a partir de las propuestas de la planetarización, que básicamente son una reacción a la perspectiva desarrollista de la globalización hegemónica. Se trata de procesos que enlazan las bases y entramados populares con una lógica propia: "Debe haber un vínculo con todo aquello que abarca lo nacional y lo internacional. En esencia, la lógica de planetarización es la lógica de construir una civilización planetaria basada en todas sus partes, sin la necesidad de sacrificar o excluir alguna de ellas"⁷⁸.

77 Federación Internacional de Fe y Alegría (2003). La propuesta internacional de Fe y Alegría para la formación de Educadores Populares. En: La pedagogía de la educación Popular. Revista Internacional de Fe y Alegría. N° 4. Año 2003. Federación Internacional de Fe y Alegría. Pág: 37.

78 Baquedano, M. Op. cit.

Además, desde nuestro contexto latinoamericano enfrentamos el desafío de “recuperar la educación del retraso acumulado en el siglo XX: **universalizar** la oferta de educación infantil, primaria y secundaria, llegar a toda la población sin exclusiones, especialmente a los grupos originarios y afro-descendientes, mejorar la calidad educativa y el rendimiento académico de los alumnos, fortalecer la educación técnico-profesional y reducir de forma radical la insuficiente formación de gran parte de la población joven y adulta”⁷⁹. Es decir, democratizar en el sentido de desmercantilizar e incluir desde la concepción de la educación como un derecho y un bien público, se trata de “elevator como derecho lo que está planteado como poder de compra; significa instituir **a todos como sujetos de derecho y no como consumidores**, como ciudadanos y no como integrantes del mercado”⁸⁰.

El enfoque de la educación como derecho pasa por la urgencia de universalizar la educación, no sólo en cuanto al acceso y la inclusión, sino fundamentalmente en cuanto a acompañar la permanencia en el sistema, mediante la igualdad de oportunidades y condiciones educativas para todos los que forman parte del proceso educativo⁸¹. La calidad educativa hoy tiene que ser medida en términos de derechos y no sólo en términos de resultados de aprendizaje, aunque estos sean importantes. Las exigencias del contexto pasan por fortalecer los sistemas escolares, que son la puerta de los derechos⁸², promoviendo reformas de-

79 OEI (2011). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/c1.pdf>

80 Sader, E. (2008). Op. cit.

81 Gentili, P. (2010). Las deudas educativas del Bicentenario. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/especiales/18-155318-2010-10-19.html>

82 Gentili, P. (2012). El sistema escolar es la puerta de los derechos. Entrevista, en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-207532-2012-11-10.html>

mocráticas que reviertan la desigualdad de los sistemas educativos segmentados y diferenciados, combinando el fortalecimiento de la escuela pública universal con estrategias de afirmación de derechos que se orienten a los grupos más excluidos⁸³.

De esta manera, se generan una serie de retos para los procesos de formación: se trata de generar procesos que superen la visión mercantilista de corto alcance por procesos de formación permanente que partan de la lectura de la realidad y del contexto, que desentrañen la función política de los sistemas educativos y de los proyectos de formación, que transformen los espacios educativos en lugares de reflexión y en comunidades de práctica, aprendizaje e investigación, que en diálogo, construyen saberes y conocimientos. Así, se busca la superación de la visión desprofesionalizada y despedagogizada de los educadores, para marchar hacia su empoderamiento y reconocimiento social, desde la perspectiva amplia de la construcción de una nueva ciudadanía y nuevas sociedades mediante el compromiso transformador.

Adicionalmente, los procesos de formación de los educadores deben contemplar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, los nuevos escenarios de movilidad, las migraciones, la precariedad del empleo y la marginación que conlleva, el pluralismo y el encuentro con las diferencias y la diversidad, y asimismo contribuir con los procesos de reflexión y construcción de las identidades locales y nacionales a partir de los rasgos esenciales de cada cultura apoyando la inclusión de todos los

83 Gentili, P. (2007). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

sectores con la debida apropiación de los valores en juego mediante una adecuada concepción de interculturalidad.

Finalmente, la formación de los educadores debe responder a las exigencias de un centro educativo que enfrenta las distintas problemáticas de la sociedad y que se ha convertido en articuladora de lo local con lo global. Desde esta perspectiva, los procesos de formación deben propiciar la concientización y el cuestionamiento ético a los procesos socio-políticos que se generan desde la globalización capitalista y sus modelos económicos que socavan los derechos y la dignidad humana; por lo tanto, debe generar procesos de resistencia que se apoyan en lo global, como lo demuestran las luchas protagonizadas por los distintos movimientos populares para enfrentar las prácticas sociales y democráticas regresivas y homogeneizantes. Uno de estos movimientos de impacto global lo han generado “los indignados” mediante la exigencia de justicia social y económica, a partir de los planteamientos de Stéphane Hessel, quien en la conclusión de su documento “¡Indignaos!” señala: “Convoquemos una verdadera insurrección pacífica contra los medios de comunicación de masas que no propongan como horizonte para nuestra juventud otras cosas que no sean el consumo en masa, el desprecio hacia los más débiles y hacia la cultura, la amnesia generalizada y la competición excesiva de todos contra todos. A todas las personas que harán el siglo XXI les decimos con afecto: CREAR ES RESISTIR; RESISTIR ES CREAR”⁸⁴. Este reto que nos alienta es la necesidad de la indignación ética, social y política.

84 Hessel, S. (2011). *¡Indignaos!* España: Editorial Destino.

IV. Fundamentación y concepción de la formación

“Un mundo donde todas las personas tengan la posibilidad de educarse, desarrollar plenamente sus capacidades y vivir con dignidad...”

Derivada de esta mirada entendemos la formación como un **proceso de aprendizaje permanente e integral** que provoca experiencias transformativas personales, sociales y pedagógicas. Los procesos formativos, por lo tanto, hacen parte de esa concepción de educación presentada “como un largo viaje, de toda la vida, hacia la conquista de una persona integral, multidimensional y ecológica; es decir, que vive en equilibrio consigo misma, con los demás y la naturaleza”⁸⁵.

1. Principios orientadores

1.1 Formar desde la misión y para construir la visión del Movimiento

Todos los procesos formativos en Fe y Alegría deberían responder a la misión y a la visión del Movimiento. Como lo muestra el **Gráfico 1**, la formación constituye el gancho histórico que moviliza los ideales educativos de la misión y busca hacer realidad la

85 Federación Internacional de Fe y Alegría (2003). La propuesta internacional de Fe y Alegría para la formación de Educadores Populares. La pedagogía de la educación Popular. En *Revista Internacional de Fe y Alegría*. Nº 4. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

visión compartida del Movimiento de construir un nuevo hombre y una nueva mujer, una nueva sociedad y una nueva iglesia.

Por esta razón, "Todas las modalidades y programas de la propuesta pedagógica de Fe y Alegría están llamados a cumplir estos principios, con miras a determinar los elementos que serán incluidos en la elaboración de los currículos y en la práctica del educador. Elementos a tomar en cuenta para planificar y organizar los centros y programas educativos como contextos intencionalmente diseñados para promover conocimientos, competencias, soluciones, habilidades y valores, según el modelo de persona y de sociedad que buscamos"⁸⁶.

La **misión** es el eje central que atraviesa los procesos formativos que promovemos: "Fe y Alegría es un **Movimiento** Internacional de **Educación Popular Integral** y **Promoción Social**, basado en los valores de justicia, libertad, participación, fraternidad, respeto a la diversidad y solidaridad, dirigido a la población empobrecida y excluida, para contribuir a la transformación de las sociedades"⁸⁷. Desde esta perspectiva, entendemos que "la **Educación Popular** es el componente fundamental que nos define, es nuestra propuesta y nuestro reto. Seremos Fe y Alegría en la medida en que hagamos Educación Popular y nuestras prácticas respondan a sus postulados y exigencias"⁸⁸.

86 Federación Internacional de Fe y Alegría (2008). La pedagogía de la educación popular en Fe y Alegría. XXXIII Congreso Internacional de Fe y Alegría en Asunción, Paraguay, 2002. En *Pensamiento de Fe y Alegría* (pp. 223-254). Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

87 Federación Internacional de Fe y Alegría (2010). III Plan Estratégico de la Federación Internacional Fe y Alegría 2010 – 2014. Material mimeografiado.

88 Federación de Fe y Alegría (2008). La educación popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales. XXXII Congreso Internacional de Fe y Alegría de Antigua, Guatemala, 2001. En *Pensamiento de Fe y Alegría* (pp. 201-222). Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

1.2. Somos Movimiento de Educación Popular y Promoción Social

“Al definirse como Movimiento, Fe y Alegría opta por un proceso de continua transformación. Ser **Movimiento de Educación Popular** implica la permanente desestabilización creativa, la relectura continua de la realidad desde los intereses de los pobres y excluidos, en una actitud de comprobada búsqueda, con grandes dosis de audacia, de inconformidad, de autocrítica sincera y constante, para así superar las incoherencias y adecuar las prácticas a las exigencias y retos que plantea la realidad siempre cambiante y el empobrecimiento y exclusión crecientes de las mayorías”⁸⁹. Como **Movimiento** se involucra a una gran cantidad de obras, actores y relaciones (personal obrero, personal administrativo, docentes, directivos, equipos técnicos, acompañantes pedagógicos, promotores educativos y sociales, educomunicadores, coordinadores, estudiantes, y la comunidad) articulados con el fin de transformar la sociedad a partir de la Educación Popular.

1.3. Los procesos formativos son coherentes con la Educación Popular

Esto significa tener en cuenta que en la concepción de cada proceso formativo hay una intencionalidad, ya que en Fe y Alegría asumimos la Educación Popular como una propuesta ética, política y pedagógica para transformar la actual sociedad. “El punto de partida de la Educación Popular es el convencimiento de que la actual sociedad necesita ser transformada. De ahí

89 Ibíd.

que la Educación Popular plantea una opción ética: si no estamos convencidos de la necesidad de transformar la sociedad y cimentarla sobre unos valores radicalmente distintos, no podremos hacer Educación Popular. La transformación de la sociedad y la opción ética es con y desde los excluidos, los empobrecidos, los “desechables”... Por ello, la pedagogía se dirige a dotarlos de un pensamiento y un conocimiento crítico alternativo, que les confiera el poder para ser sujetos de esa transformación”⁹⁰.

Como se manifiesta en el **Gráfico 1** “Formar para transformar”, los procesos de formación deben impulsar el dinamismo del Movimiento mediante la continua búsqueda de transformación de las personas y del contexto. Frente a las situaciones de desigualdad social, exclusión y marginación, y apoyados en los propios valores culturales y las riquezas de cada **contexto** los procesos de formación se proponen formar al **educador popular necesario** para construir sociedades más justas e igualitarias, que promuevan la equidad y la inclusión y posibiliten el desarrollo humano integral sustentable⁹¹.

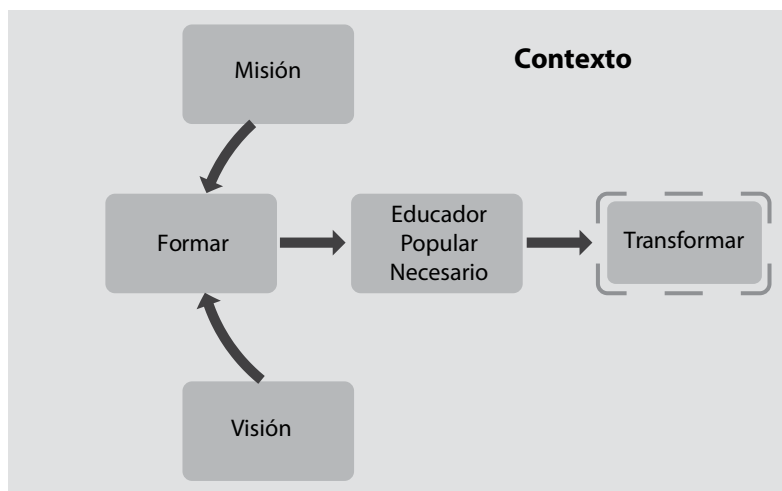
Por esta razón, consideramos que los procesos de formación deben promoverse en cada **contexto** teniendo en cuenta la realidad de los centros educativos. Desde este enfoque, formar es acompañar los procesos de crecimiento y aprendizaje personal, profesional y ciudadano de los **educadores necesarios** para hacer realidad el ideario educativo del Movimiento (**misión**). Esta impronta mueve el proceso formativo que, a la vez, se dinamiza

90 Ibid.

91 Federación Internacional de Fe y Alegría (2001). Educación Popular, Comunidad y Desarrollo Sustentable. Documento de XXX Congreso Internacional de Fe y Alegría, Lima, Perú, 200. En *Revista Internacional de Fe y Alegría* N°. 2. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

con la mística y compromiso de los educadores que se forman para mejorar y **transformar** sus prácticas e incidir en la **transformación** de los propios contextos a partir del horizonte común compartido que denominamos **visión**: “Un mundo donde todas las personas tengan la posibilidad de educarse, desarrollar plenamente sus capacidades y vivir con dignidad, construyendo sociedades en las que todas las estructuras estén al servicio del ser humano y la transformación de las situaciones que generan la inequidad, la pobreza y la exclusión”⁹².

Gráfico 1. Formar para transformar



A partir de esta mirada se comprende que los procesos formativos privilegian una **metodología** que va en un continuum dialéctico entre práctica – reflexión - práctica. En el Congreso de Cochabamba- Bolivia, en el año 1996, se afirmaba que la metodología comprende cinco pasos articulados: contexto, ex-

92 Federación Internacional de Fe y Alegría (2010). III Plan Estratégico de la Federación Internacional Fe y Alegría 2010 – 2014. Material mimeografiado.

perencia, reflexión, acción, y evaluación⁹³. En este sentido, los procesos formativos deben ser contextualizados, partiendo del análisis y reflexión del propio contexto y la participación de los propios educadores en la definición de las líneas de acción de acuerdo con las necesidades transformativas en consonancia con la misión y la visión del Movimiento y en coherencia con las intencionalidades de la formación desde los principios de la Educación Popular.

2. Intencionalidades de la formación

A partir de lo reflexionado anteriormente podemos afirmar que los procesos de formación no son neutros, todos tienen algún tipo de intencionalidad. No es lo mismo formar educadores para mantener sistemas sociales y reproducir las desigualdades, que formar educadores para generar procesos de cambio y transformación social. “No se pueden formar educadores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a (los centros educativos) no serán las mismas y, en consecuencia, el rol de los (educadores) no se definirá de la misma manera... no podemos dissociar tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los (educadores)”⁹⁴.

En este sentido, la concepción de la formación, los contenidos, la metodología y la mística juegan un papel preponderan-

93 Federación Internacional de Fe y Alegría (2008). Formación de formadores. XXVII Congreso Internacional de Fe y Alegría de Cochabamba, Bolivia de 1996. En *Pensamiento de Fe y Alegría* (pp. 111-128). Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

94 Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Disponible en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/p_hp_2001/2001_36.html

te, sobre todo cuando nos definimos como un Movimiento de Educación Popular. Desde esta perspectiva, consideramos que la formación debe estar cimentada sobre tres grandes intencionalidades: ética, política y epistemológica.

2.1. Intencionalidad ética

“La raíz fundamental de nuestra propuesta política y pedagógica está en la ética”⁹⁵ que emana de la identidad y espiritualidad del Movimiento. Al reconocernos como Movimiento de Educación Popular nos ubicamos en un marco de valores que promueven la justicia, la solidaridad, la equidad, la inclusión y la participación que nos llevan a actuar en consecuencia.

La intencionalidad ética constituye el referente crítico para analizar la coherencia entre nuestro discurso y nuestras maneras de proceder y actuar, entre nuestro ideario y nuestro “practicario”. La ética pensada y reflexionada encuentra su expresión en la ética vivida, por lo tanto, se convierte en el espejo crítico de nuestro discurso y de nuestra forma de proceder; de esta forma, constituye el motor que nos lleva a permanecer en constante revisión de nuestras propias prácticas y tener una mirada de auto transformación que nos lleve al crecimiento y plenitud personal y al mejoramiento de nuestros procesos profesionales y de ciudadanía.

Además, la intencionalidad ética constituye el baluarte de la indignación: “Fe y Alegría no se define como institución, sino como Movimiento, que **indignado por la situación de margi-**

95 Federación Internacional de Fe y Alegría (2008). La educación popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales. XXXII Congreso Internacional de Fe y Alegría de Antigua, Guatemala, 2001. En *Pensamiento de Fe y Alegría* (pp. 201-222). Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

nación y exclusión de las grandes poblaciones marginales, opta por los más necesitados y excluidos para que se constituyan en sujetos de una vida digna y en agentes de transformación de las estructuras injustas de nuestra sociedad”⁹⁶. En consecuencia, asumimos una posición crítica activa y nos oponemos a cualquier forma de dominación, exclusión y discriminación.

Pero la opción ética encuentra su raigambre más profunda en el nombre del Movimiento, que expresa su razón de ser y la identidad que nos mantiene unidos en la diversidad. “Somos Fe y Alegría. Fe en un Dios, Padre-Madre de todos los seres humanos, que nos invita a la construcción de un mundo de justicia y fraternidad. Fe en todas las personas y en la dignidad de la persona humana “porque todos los seres humanos tienen igual dignidad”⁹⁷.

2.2. Intencionalidad política

El Padre José María Vélaz afirmaba que Fe y Alegría debe tener siempre una intencionalidad política, “señalaba que el objetivo primordial de Fe y Alegría es ‘contribuir a lograr la transformación social por medio de la Educación Popular Integral’, y que el cambio que se busca ‘está condicionado a que podamos modificar y activar la pasividad reinante en la colectividad y en el Estado en favor de las clases marginadas’. Nos hablaba de potenciar la capacidad del pueblo marginado para auto-liberarse de la injusticia, refiriéndose al sujeto social pueblo marginado

96 Federación Internacional de Fe y Alegría (2012). Identidad y Espiritualidad al servicio de la misión. Documento del XLII Congreso Internacional de Fe y Alegría, Bogotá Colombia (2011) En *Revista Internacional Fe y Alegría*, N° 13. Bogotá: Federación Internacional de Fe y Alegría.

97 Ídem.

y a su proyecto histórico de liberación, es decir, de cambio de estructuras”⁹⁸.

Esta concepción de Vélaz continúa vigente; de hecho, se considera que la mejora de la calidad educativa y una distribución más igualitaria de la educación son clave fundamental para aliviar la pobreza. Sin embargo, “no basta con una educación mejor y más igualitaria para superar la pobreza; la propia pobreza dificulta o impide el acceso a la educación, empobrece su calidad y dificulta su distribución equitativa. Está probado que hay una relación directa entre desigualdad en la distribución de los ingresos dentro de cada país (Coeficiente de Gini) y desigualdad educativa: a mayor desigualdad en los ingresos, mayor es la diferencia en la cantidad de educación (años de escolaridad) a la que acceden ricos y pobres, y en la calidad de la educación a la que acceden unos y otros”⁹⁹.

Desde estas circunstancias, Fe y Alegría se propone generar procesos de transformación social en alianza con otras instituciones, grupos y personas. Por esta razón, “denunciamos el mundo actual y optamos por los pobres, porque Jesús optó por ellos, y con ellos nos comprometemos a trabajar por un mundo que incluya a todos, en el que sea posible la fraternidad, el Reino”¹⁰⁰.

98 Federación Internacional de Fe y Alegría (2005). Educación Popular y Transformación Social. En *Revista Internacional Fe y Alegría*, N° 6. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría. Pág. 5

99 Torres, R. M. (2005). *12 Tesis para el cambio educativo. Justicia educativa y justicia económica*. Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría.

100 Federación de Fe y Alegría (2008). La educación popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales. XXXII Congreso Internacional de Fe y Alegría de Antigua, Guatemala, 2001. En *Pensamiento de Fe y Alegría* (pp. 201-222). Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

El Reino que anunció Jesús no corresponde a un más allá imaginario en el tiempo y el espacio, es un reinado que se construye en el aquí y en el ahora y de forma comunitaria y colectiva; sus características fundamentales son la libertad, la justicia, la paz, el amor, la fraternidad y la solidaridad. De esta manera, el Reino se traduce en un correctivo crítico hermenéutico que nos lleva al compromiso sociopolítico, pues si bien al mirar nuestros propios contextos descubrimos que las categorías fundamentales del Reino no están presentes y en cambio reinan las categorías del Anti-reino: opresión, injusticia, violencia, egoísmo e individualismo. Nuestra opción ética debe convertirse en un compromiso político de transformación, en primer lugar mediante el cuestionamiento y la denuncia de cualquier situación injusta e inhumana, y en segunda instancia generando procesos de transformación social que permitan construir comunidades participativas y democráticas, que vivan los valores del Reino.

Por esta razón: “Optamos por esas mayorías cada vez más despojadas de vida y de dignidad, y con ellas, como protagonistas y sujetos históricos, nos comprometemos a transformar la sociedad, a ir transformando nuestras prácticas y relaciones cotidianas, y a irnos transformando nosotros, pues somos muy conscientes de que sólo en la medida en que nos esforcemos por ser esos hombres y mujeres nuevos, por encarnar en nuestras vidas y prácticas los valores que proclamamos, estaremos contribuyendo a gestar la nueva sociedad. Sociedad que visualizamos como profundamente democrática y participativa, de verdaderos ciudadanos con voz y con poder. Sociedad que rechaza el autoritarismo y combate la miseria, la ignorancia y la pobreza como atentados contra la humanidad, como impedimentos

esenciales para el ejercicio de la ciudadanía y para un desarrollo sustentable¹⁰¹.

Esta intencionalidad política debe estar presente en los procesos formativos, que necesariamente deben partir del análisis del **contexto** y reconocer la diversidad socio-cultural, las implicaciones históricas, socioeconómicas y políticas. Se trata de desencadenar procesos de aprendizaje colaborativo que **analicen la realidad**, mediante la reflexión crítica, y que permitan develar las cadenas de injusticia y opresión en la micro-estructura y en la macro-estructura. El proceso formativo debe llevar al educador a asumir que Fe y Alegría “trabaja con los sectores populares y excluidos en procesos educativos y de promoción social. Con este tipo de acción directa contribuye al desarrollo humano de nuestros países impulsando cambios culturales (con la formación de personas articuladas en torno a una serie de valores), y cambios estructurales (a través de la educación, del acompañamiento y organización de las comunidades, para formar ciudadanos activos y con capacidad de participación)”¹⁰².

El educador debe ser ante todo un ciudadano o ciudadana que obra éticamente y se compromete políticamente, por lo tanto su formación debe fortalecer y contribuir a la construcción de sociedades más democráticas y participativas. Además, estas intencionalidades deben permear el quehacer cotidiano e instalarse en cada una de nuestras instancias, en la vida de los centros. Por esta razón, la formación debe llevarnos a fortalecer los procesos democráticos y participativos en nuestros propios centros

101 Ibid.

102 Federación Internacional de Fe y Alegría (2005). Educación Popular y Transformación Social. En *Revista Internacional Fe y Alegría*, N° 6. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

invitándonos a la superación de los autoritarismos, los individualismos protagónicos y las gestiones verticales excluyentes.

Además, los procesos formativos deben impulsar el proceso protagónico de los educadores en la elaboración de las políticas públicas, especialmente las referidas al campo de la educación. Una de las mayores dificultades que se experimentan en nuestros contextos es que los educadores sólo son replicadores de las reformas educativas y no constructores activos, cuando deben ser partícipes de la reflexión y el debate sobre el sentido y los fines de la educación.

2.3. Intencionalidad epistemológica

Por años, los educadores han sido el destino de lo que “otros” supuestos especialistas, poseedores del saber, desde las universidades y los departamentos de educación pensaban y decidían lo que debían hacer¹⁰³. Según este criterio el **educador es considerado un sujeto carente**, fomentando la desautorización de quienes orientan los procesos educativos. Concebida de esta manera la formación se convierte en “un exponente de la relación existente entre el poder y el conocimiento, una relación en que el poder legitima tanto al conocimiento como a su producción y utilización, al mismo tiempo que se tiende a utilizar el conocimiento como elemento legitimador de las disposiciones del poder”¹⁰⁴.

El proceso de construcción de conocimientos es contextualizado, en nuestro caso es “...desde el lugar de los pobres. La

103 Hernández, F. (2007). ¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 34.

104 Inciarte, M. & Villalobos F. (2004). Consideraciones teórico metodológicas para el entendimiento de la educación comparada. *Encuentro Educativo* N°2, 241-255.

presencia entre los sectores populares mediante la educación, el acompañamiento y la organización es uno de los valores de Fe y Alegría... Para ello, se debe partir siempre de una mirada a la realidad desde el lugar de los pobres. Se trata de mantener permanentemente el corazón y los pies junto a la gente a la que se quiere servir"¹⁰⁵. Este aspecto sin lugar a dudas genera una tensión, ya que no es lo mismo construir conocimientos desde el lugar del pobre en un contexto educativo marginal, que el hecho de tener que asumir la transmisión de conocimientos impuestos desde quienes avalan el poder y promueven las desigualdades.

Por lo tanto, más allá de la teoría producida en la Academia y de quienes ostentan la producción de conocimientos avalados en el poder y en el saber, se parte del reconocimiento de que quien participa en un proceso formativo es **sujeto de producción de conocimientos**. "Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción"¹⁰⁶. Por esta razón, en la medida en que se parta de los conocimientos previos, del diálogo de saberes y se asuma la posibilidad de investigar y reflexionar sobre las propias prácticas generando conocimiento e innovaciones, el educador adquiere posición social y empoderamiento. Como afirma Pérez Esclarín, si en verdad queremos incidir en la calidad educativa el educador debe convertirse en el sujeto de su formación-transformación, por ende, "formar adecuadamente al (educador) supone un cambio radical para transformarlo de consumidor de cursos y talleres, y repetidor de conocimientos y teorías, en productor

105 Federación Internacional de Fe y Alegría (2008). *Pensamiento de Fe y Alegría. Documentos de los Congresos Internacionales 1984-2007*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

106 Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.

de conocimientos y de soluciones a los problemas o situaciones problemáticas que le plantea la práctica”¹⁰⁷.

A partir de esta concepción se considera al educador como “un **investigador** y al **proceso de formación** como un **proceso de investigación sobre la propia práctica**, sus concepciones educativas y modos de actuación, sobre las situaciones y el sentido y función social de la educación en dicha comunidad. Recrear la práctica supone concebirla, no como un mero proceso de aplicación de teorías externas y previas, ni como un simple período de inmersión en la cultura escolar, sino como un proceso activo de investigación personal”¹⁰⁸ en el contexto educativo.

Además, es preciso **sistematizar** las experiencias para generar conciencia y dar cuenta de los procesos de construcción de conocimientos, “la experiencia y la reflexión de estos años nos ha mostrado cómo los sujetos participantes en los procesos educativos de la educación popular, acceden poco a poco a nuevas actitudes como producto de la revaloración de sus experiencias previas y la reflexión sobre la experiencia vivida, y esto les permite reordenar el escenario social dentro del cual cada uno de ellos actúa, logrando un empoderamiento que se hace visible en la

107 Pérez Esclarín, A. (1997). *Formación docente en Fe y Alegría. Fe y Alegría de Venezuela*. Disponible en: <http://www.feyalegria.org/images/acrobat/FormacionDocenteFey-Alegria.pdf>

108 Posada, J. J. (2011). Algunas reflexiones sobre la formación de educadores de personas jóvenes y adultas. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación Política* N° 22, 81- 94. CEAAL.

práctica social del individuo y en las organizaciones sociales en las que participa como actor¹⁰⁹.

2.4. Una pedagogía intencional

De las intencionalidades éticas, políticas y epistemológicas emana la comprensión de la pedagogía de la Educación Popular. Todo proceso formativo es un proceso pedagógico que debe ser coherente con lo que decimos que hacemos: "En consecuencia, optamos por una pedagogía y una metodología coherentes con nuestra opción ética y política. Pedagogía para la transformación y no para la adaptación, que parte del saber y de la cultura de los educandos y se orienta, mediante el diálogo de saberes y la negociación cultural, a empoderarlos, es decir, capacitarlos con voz y con poder para hacerlos sujetos de la transformación de sus condiciones de vida y de la sociedad de la exclusión"¹¹⁰.

El primer aspecto que debemos considerar desde la perspectiva pedagógica es que los procesos formativos deben orientarse a los **sujetos reales** que están encarnados en los diferentes contextos; los educadores son sujetos históricos que hacen parte de los beneficios y las limitaciones de nuestro tiempo y de la región. Están insertos en sus propias tramas culturales y desde allí responden a las exigencias que se les plantean.

109 Mejía, M. R. (2001). Pedagogía en la educación popular. Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. *Expedición Pedagógica Nacional Fe y Alegría*. Disponible en: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/80101100971033212132671171141149599321011103210897326980_851.pdf

110 Federación Internacional de Fe y Alegría (2008). La pedagogía de la educación popular en Fe y Alegría. XXXIII Congreso Internacional de Fe y Alegría en Asunción, Paraguay, 2002. En *Pensamiento de Fe y Alegría* (pp. 223-254). Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

A partir del análisis de contexto que propicia la intencionalidad política, desde la pedagogía debemos reflexionar sobre: ¿cuáles son los fines de la educación?, ¿qué tipo de centros educativos queremos construir? y ¿quiénes son los sujetos involucrados? La formación debe ser sistematizada en los términos de la sociedad deseada y de los centros educativos soñados, por ende, el rol de los educadores se corresponde con las finalidades que asignemos a los centros educativos, y en este sentido, el educador debe ser un ciudadano partícipe y promotor de las sociedades democráticas, debe ser constructor de saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la diversidad, regulador de los cambios, y reflexivo de sus propias prácticas¹¹¹.

Además, y principalmente, la formación es un proceso intencionado de aprendizaje y enseñanza, y en esta interacción entre educarnos y aprender a lo largo de la vida requiere el cumplimiento de una serie de condiciones, más aún cuando se trata de una intencionalidad centrada prioritariamente en **el aprendizaje** más que en la **enseñanza**. Desde esta mirada, es necesario¹¹²:

- Observar un rigor metodológico.
- Propiciar la investigación.
- Respetar los conocimientos previos y particulares de cada educando.
- Ejercitar el pensamiento crítico.
- Respetar la ética y la estética.
- Generar procesos de inclusión de todos y rechazo a cualquier forma de discriminación.

111 Hernández, F. (2007). ¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, pág. 34-39.

112 Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.

- Asumir la identidad cultural en un mundo globalizado e interconectado.
- Reflexionar críticamente las prácticas y fines de la educación.
- Promover la coherencia entre lo que pensamos y actuamos, entre el ideario y el practuario.
- Propiciar una mirada a la identidad institucional recuperando el pasado, mirando el futuro para soñar con esperanza transformadora y así darle sentido y dinamismo al presente.

Desde nuestra concepción ética, política y epistemológica, la pedagogía en el marco de la Educación Popular se convierte en una pedagogía del diálogo porque su propuesta se apoya en la participación y la construcción de la democracia, “es capaz de enseñar y aprender, de hablar y escuchar”¹¹³. En este sentido, la formación se concibe como un **acto intersubjetivo**, y de esta forma considera la **transformación mutua** tanto del **educador** como del **educando**. Freire decía que “aunque diferentes entre sí, quien forma se re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado”¹¹⁴.

Se trata de una pedagogía que se centra en la necesidad de generar un proceso transformador mediante la continua acción dialéctica de la reflexión sobre la práctica y la consecuente transformación a partir de los procesos reflexivos. Desde esta perspectiva, “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación **Teoría-Práctica** sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”¹¹⁵. Este proceso

113 Fe y Alegría (2009). Proceso de formación metodológica de Fe y Alegría Nicaragua. Desde el enfoque de la concepción metodológica dialéctica de la educación popular. Material mimeografiado.

114 *Ibíd*, pág. 12.

115 Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra. Pág. 11.

continuo lleva a confrontar nuestras concepciones con el contexto y develar las coherencias y contradicciones en las formas de intervenir. Este es el punto cíclico de partida y llegada que permite definir nuestras prioridades y reorientar los procesos para el mejoramiento de la calidad educativa.

3. Capacidades¹¹⁶ de los educadores populares

A partir de estas intencionalidades de los procesos formativos, debemos preguntarnos cuáles son los rasgos que deben identificar a los educadores populares de Fe y Alegría. De esos rasgos podemos deducir las capacidades que deben ser fortalecidas a través de los procesos formativos que la institución promueve. Veamos a continuación los principales saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) de los educadores populares que favorecen su desarrollo personal y profesional, su integración en la institución, su desenvolvimiento activo en el entorno con una clara opción política, así como el dominio de metodologías que les permiten el aprendizaje permanente¹¹⁷. Estas capacidades son concebidas como fundamentales y pueden ser trabajadas permanentemente durante toda la trayectoria laboral.

116 Esta noción es próxima a la definición de competencia difundida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2003: "la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz". En el caso de Fe y Alegría la eficacia debe ser acompañada de equidad como uno de los principios de la calidad de la Educación Popular.

117 Meza Oaxaca, Nina del Carmen (2005). El educador popular desde el enfoque de competencias básicas e integrales. Aportación a la profesionalización de la educación popular. CREFAL. http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/crefal2011/images/stories/investigacion/premios_tesis/2005/nina_del_carmen.pdf

Esta categorización de capacidades se inspira en el documento final del XXVIII Congreso Internacional de Fe y Alegría celebrado en Cochabamba en 1996, cuyo tema fue “Formación de formadores” y se han organizado según las dimensiones de la Pedagogía de la Educación Popular desarrolladas en “La Educación popular y su pedagogía”¹¹⁸.

3.1. Capacidades humanas

Dimensión psico-afectiva

- Se compromete activamente en la construcción de su propia persona.
- Se conoce y se comprende a sí mismo reconociendo sus cualidades y limitaciones.
- Asume los conflictos e incluso los errores como oportunidades para el desarrollo de nuevos aprendizajes.
- Revisa la coherencia entre lo que hace y lo que piensa.
- Ejerce su afectividad, sexualidad y libertad de un modo maduro y responsable.
- Se desarrolla como persona en interacción con otras personas.
- Asume la construcción de la relación con otras personas como un proceso dialógico tendente a fortalecer valores humanos (solidaridad, amistad, servicio, respeto...) que contribuyan a la convivencia democrática en los espacios de trabajo.
- Sabe relacionarse y comunicarse positivamente con los demás.
- Sabe establecer en todos los ámbitos, tiempos y actividades un clima verdaderamente democrático, de comprensión, simpatía y amistad.

118 Pérez Esclarín, A. (2004). *La educación popular y su pedagogía. Colección Programa internacional de formación de educadores populares*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

- Contribuye a crear un clima de motivación, entusiasmo y alegría.
- Está abierto para recibir cuestionamientos y acepta los pensamientos y juicios que los demás pueden emitir.
- Se adapta al contexto donde se desenvuelve.
- Tiene una visión y una actitud de apertura con la gente con la que se relaciona en su lugar de trabajo y en general.
- Está abierto a aprender de los aportes y experiencias de la gente que lo rodea y a desarrollarse a través del diálogo y el trabajo grupal.
- Intercambia experiencias y conocimientos: todos sabemos algo, todos ignoramos algo.
- Adapta su lenguaje para ser comprendido.
- Demuestra sencillez y humildad en el trato con la gente.
- Es respetuoso de los demás y de sus ideas.
- Se pone en el lugar y la situación de las otras personas con quienes se relaciona.

Dimensión corporal

- Cuida de la propia salud, de la salud de los demás, del ambiente y defiende la vida.
- Respeta el propio cuerpo y el cuerpo de los demás.
- Se alimenta sanamente, controla las bebidas alcohólicas y evita el uso de todo tipo de drogas prohibidas o que pongan en peligro la salud física y mental.
- Sabe descansar y aprovecha los momentos de ocio para recrearse y compartir con las amistades.
-

Dimensión estética

- Percibe, disfruta y produce lo bello, lo original como resultado del libre juego de la sensibilidad, imaginación, fantasía e intuición.

- Explora y desarrolla las posibilidades de expresión creativa ejercitando algún canal expresivo.
- Es crítico de los medios de comunicación de masas que promueven la superficialidad, la sensiblería, la banalidad y la violencia como valores estéticos.
- Ha desarrollado el sentido de observación y admiración ante los milagros de la vida, la naturaleza, y el poder creador de los seres humanos.

Dimensión ética

- Analiza éticamente los acontecimientos y sucesos.
- Conoce los valores esenciales y afianza su vida sobre ellos.
- Se responsabiliza de sí mismo y contribuye con su conducta a la gestación de un mundo mejor.
- Rechaza los antivalores (egoísmo, intolerancia, racismo, violencia, opresión, injusticia, sexismo...).
- Enjuicia y supera un sistema económico excluyente promoviendo una economía justa y solidaria que tenga como objetivo esencial el desarrollo de la persona, de todas las personas y no del mercado.

3.2. Capacidades espirituales¹¹⁹

Espiritual básica

- Experimenta y sabe identificar y desarrollar experiencias de asombro, misterio y pregunta.
- Practica y explora la contemplación y el silencio.
- Cuestiona y explora cuestiones sobre significado y sentido.

119 CERPE (2012). ¿Se puede hablar de competencia espiritual? Disponible en: http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Pastoral%20-%20ACSI/Competencia%20Espiritual.pdf

Espiritual trascendente

- Identifica y conoce lo que es una experiencia de trascendencia.
- Tiene experiencias en práctica de meditación y/u oración.
- Comprende la relación entre la experiencia trascendente y el hecho religioso en todas sus dimensiones y elementos.

Espiritual religiosa

- Es capaz de encontrar una relación entre la religión propia y otras opciones religiosas que ayuden a fortalecer la de cada uno, a darle madurez y a mejorar continuamente la opción personal espiritual y religiosa (diálogo interreligioso).
- Conoce, valora y sitúa las aportaciones positivas y negativas de las religiones en la historia de la humanidad, siendo capaz de estudiarlas en su contexto histórico y relato vital.
- Entiende y vive la fe en Dios como camino de crecimiento espiritual, personal y comunitario.

Espiritual religiosa cristiana

- Experimenta una vivencia espiritual que le lleve a una celebración comunitaria de la fe en la práctica, al anuncio de la buena nueva y a la construcción del Reino de Dios.
- Conoce y asume la misión institucional para situar y desarrollar su fe en el contexto en que labora.
- Conoce y estudia el Evangelio y los fundamentos básicos de su fe, expresados en la teología católica, lo que le permite entender y dar razón de su esperanza.
- Conoce e identifica los valores evangélicos como guías de comportamiento.

- Es fiel hoy al proyecto de Jesús, en la lucha por la vida, la dignidad y el derecho de las personas, solidarizándose con los afectados por condiciones de exclusión y los pobres de este mundo.
- Asume la opción por los pobres y necesitados como don del espíritu de Jesús, para anunciar la Buena Nueva y denunciar las situaciones de injusticia.

3.3. Capacidades sociopolíticas

Dimensión ciudadana (ciudadanía activa y responsable)

- Conoce la zona donde trabaja, a sus habitantes y la situación general en que se encuentra.
- Observa y lee el contexto en donde trabaja.
- Se ha apropiado de técnicas que le permiten conocer, analizar y discernir críticamente los hechos sustantivos de la realidad desde la perspectiva de los más pobres.
- Está actualizado sobre lo que está pasando en la realidad.
- Responde a la demanda de la población basándose en el análisis de la realidad que hace previamente.
- Sabe escuchar y dialogar.
- Sabe tomar decisiones y evaluarlas.
- Argumenta y defiende su postura.
- Valora la diversidad y sabe llegar a acuerdos.
- Sabe vivir y trabaja junto a los que son diferentes.
- Resuelve los conflictos mediante la negociación y el diálogo.
- Interactúa con los otros diferentes valorando y aceptando las diferencias culturales, de raza y de género sin convertirlos en desigualdades.
- Crea un clima de participación en las relaciones interpersonales y grupales estimulando el discernimiento con libertad crítica y autocrítica.

- Relaciona problemas más locales con marcos geográficos más amplios.
- Relaciona su situación personal con los factores que condicionan el sistema político y económico del país.
- Tiene una actitud abierta para colaborar en la solución de problemas en el marco de la justicia social.
- Tiene una actitud constructiva.
- Dirige su actividad preferiblemente hacia los grupos excluidos y expresa su compromiso con las intenciones de ellos.
- Tiene una voz y una acción en su propia sociedad; es activo.
- Actúa ante situaciones de injusticia.
- Tiene una posición política clara y consecuente.
- Trabaja para transformar la realidad porque está convencido de que es posible.
- La lectura de la realidad lo conduce a comprometerse en el desarrollo de espacios democráticos y de solidaridad en la lucha por la mejora de la calidad de vida de los educandos, educadores y sus comunidades.
- Desarrolla una lucha creativa por la defensa de sus propios derechos en un marco de respeto y diálogo con todos los sujetos de la sociedad.
- Revisa la coherencia entre lo que hace y lo que piensa, lo que pasa en la realidad y su postura política.
- Convive en condiciones de igualdad entre sexos diferentes y supera la cultura androcéntrica.
- Genera lazos de comunicación que favorecen la construcción de redes, la comunicación de experiencia, el apoyo de movimientos sociales, civiles y ciudadanos.

Dimensión cultural

- Conoce, acepta y valora sus raíces, su mundo cultural, sus orígenes, su historia, su familia, su comunidad, su región, su país.
- Rescata la memoria colectiva como elemento de unificación y cohesión del grupo.
- Valora y aprecia las culturas diferentes para combatir el dogmatismo, el fundamentalismo y las intolerancias.
- Emprende un verdadero dialogo cultural que permita aprender del otro diferente, desde la aceptación de la diversidad.
- Aprende la lengua de la comunidad en la que se inserta para comprender a la gente y su cultura.
- Entiende los puntos de vista de la gente a través de la comprensión de su cultura.
- Está dispuesto a aprender a incorporar en sí mismo lo valioso que descubre en las otras culturas.
- Valora y vive en contexto interculturales.
- Respeta la diversidad de costumbres y opiniones.

Dimensión histórica

- Lee críticamente las historias oficiales organizadas en torno a héroes y batallas que ocultan la vida, los esfuerzos y el hacer histórico del pueblo.
- Se asume como sujeto histórico, consciente de su propia singularidad y de su propio estar en el mundo, perteneciente a una familia y a un pueblo determinado que debe valorar.
- Recupera la memoria histórica y se asume como constructor de una historia siempre inacabada comprometiéndonos con entusiasmo y esperanza en la gestación de una sociedad igualitaria y participativa.

3.4. Capacidades para aprender a aprender

Dimensión intelectual investigativa

- Es un lector cada vez más autónomo e independiente de todo tipo de textos y del contexto y un escritor personal y creativo.
- Desarrolla procesos lógicos, resuelve problemas, posee sentido numérico, geométrico y de medida.
- Sabe buscar, procesar, interpretar, aplicar la información y desarrolla un pensamiento crítico.
- Usa bien la memoria, se pregunta a sí mismo lo que aprendió.
- Gobierna la propia atención.
- Ordena el trabajo y el tiempo.
- Incluye los beneficios de la tecnología en su trabajo acorde con los principios de la Educación Popular.
- Lleva registro de sus actividades para una futura actividad a sistematizar.
- Está dispuesto a la formación y autoformación permanente.
- Utiliza como estrategia de trabajo el aprender haciendo.
- Tiene una actitud de apertura al aprendizaje, es curioso, tiene necesidad de investigar.
- Aprende a partir de la revisión y el cuestionamiento de la práctica.
- A partir de la práctica, teoriza sobre ella y regresa a la práctica.
- Es crítico frente a su propio trabajo y en diálogo con su propio equipo.
- Posee una apertura para descubrir y para cuestionar su propia estructura de pensamiento y su propia forma de educarse.

- Reconoce los propios errores y hace las correcciones necesarias.

Dimensión productiva

- Sabe encontrar soluciones a situaciones problemáticas.
- Tiene una actitud propositiva frente a situaciones problemáticas.
- Evalúa las distintas opciones que tiene para resolver un problema.
- Toma en cuenta las posibles consecuencias de las acciones que emprende y las pondera.
- Hace seguimiento a sus prácticas para garantizar el impacto y la transformación.
- Se adapta a los cambios y aprende permanentemente de lo que hace.
- Ordena el pensamiento y revisa una y otra vez los propios supuestos. Es autónomo y responsable en el desempeño de las actividades.
- Promueve procesos de desarrollo sustentable.
- Le da un uso productivo a los recursos, al tiempo, al espacio a los talentos y habilidades.
- Propone permanentemente estrategias osadas, creativas y atrevidas para responder a los retos que plantea el trabajo con los sectores populares.
- Asume una cultura del trabajo productivo con ejemplos constantes de responsabilidad y eficiencia.
- Innova e introduce mejoras en su práctica.
- Sabe trabajar en equipo.
- Se integra a su propio equipo.

3.5. Capacidades asociadas a la identidad institucional

- Sabe de qué trata la Educación Popular.
- Sabe la visión y misión de la institución (ideario).
- Tiene una conciencia clara de los objetivos de su organización, sabe por qué trabaja y para qué trabaja.
- Acepta la propuesta de Fe y Alegría y la hace vida.
- Desempeña distintas funciones al interior de la organización.
- Manifiesta vocación de servicio.
- Se adapta a diferentes entornos físicos para trabajar.
- Mantiene relaciones de horizontalidad y confianza con la gente que lo rodea, con sus compañeros o compañeras de trabajo.
- Está consciente de formar parte de un Movimiento en el cual todos son iguales y solidarios.
- Ofrece un testimonio coherente que asegura la permanencia en la identidad y la unidad de la institución con flexibilidad histórica.

En los distintos documentos de Fe y Alegría puede observarse que se concibe la formación de los educadores populares como un proceso integral, permanente e inacabado, mediante el cual se busca el desarrollo equilibrado de todas las dimensiones de la persona que contribuyen a su realización plena y a la construcción de comunidad: psico-afectiva, espiritual, corporal, intelectual, sociopolítica, productiva, estética, cultural, ética e histórica, así como sus capacidades y destrezas para convertirse en un educador popular, reflexivo, autónomo, con conocimientos y habilidades para liderar procesos de transformación que contribuyan a mejorar la calidad educativa desde la fortaleza que proporciona la identidad con la institución como una dimensión que atraviesa toda la pedagogía. Veamos en el **Cuadro 1** cómo

se articulan las intencionalidades éticas, políticas y epistemológicas de la Educación Popular con las dimensiones de la persona en los tres ejes de formación general a los cuales Fe y Alegría le ha dado prioridad (humano-espiritual, sociopolítico y para el aprendizaje permanente) desde la pedagogía de la Educación Popular y en la búsqueda de la transformación de las prácticas.

Cuadro 1. Intencionalidades y ejes de la formación

	INTENCIONALIDAD	EJE	DIMENSIONES DE LA PERSONA	PEDAGOGIA DE LA EDUCACION POPULAR
IDENTIDAD INSTITUCIONAL	ÉTICA	Formación humana-espiritual	Psico-afectiva	Del amor y alegría
			Espiritual	Liberadora y evangelizadora
			Corporal	De salud, valoración y respeto del cuerpo
			Ética	De los valores
			Estética	Expresión y creatividad
	POLÍTICA	Formación socio-política	Ciudadana	Del diálogo, participación y convivencia democrática
			Cultural	De la inculturación, multiculturalidad e interculturalidad.
			Histórica	De la Identidad y esperanza
	EPISTEMOLÓGICA	Aprender a aprender: herramientas y actitudes para seguir aprendiendo	Intelectual Investigativa	De la pregunta y la investigación
			Productiva	Trabajo y desarrollo sustentable

V. Los itinerarios formativos para el desarrollo personal y profesional de los educadores

“En cada país se pueden impulsar procesos de formación en identidad para todos sus educadores, articulando entre si los diferentes programas.”

Cuando concebimos la formación como un proceso permanente debemos tener en cuenta tanto la perspectiva de género como las diferencias intergeneracionales y, por ende, las necesidades y expectativas que se originan en cada momento y circunstancia de la vida.

Asimismo, las experiencias laborales tanto en el Movimiento como en cualquier organización dirigida a la educación, incluyen cargos, puestos y tareas, y están influidas por los valores, necesidades y sentimientos de los educadores. Por lo tanto, su formación debe variar según la etapa de desarrollo profesional en la que se encuentra y según su edad; esto implica visualizar el proceso en su globalidad así como discernir las diferentes necesidades e intereses de los educadores en cada una de las etapas. Cuando hablamos de desarrollo profesional nos referimos al “proceso por el que las personas progresan a través de una serie de etapas caracterizadas por distintas tareas de desarrollo, actividades y relaciones. Las investigaciones apuntan a que las etapas

profesionales en que se encuentran los trabajadores influyen en sus necesidades, actitudes y conductas laborales¹²⁰.

1. Etapas de desarrollo profesional

Cuadro 2. Etapas Profesionales

	INCORPORACIÓN E INDUCCIÓN	CRECIMIENTO	MADUREZ
Antigüedad	Primeros cinco años.	Entre cinco y diez años.	Más de diez años.
Relación Laboral	Compañero.	Tutor/acompañante.	Tutor/acompañante/ Formador.
Edad	Menos de 30 años.	Entre 30 y 45 años	Mayores de 45 años.
Tareas de desarrollo	Incorporación al trabajo, e identificación con el Movimiento.	Ascenso, crecimiento, desarrollo de un estilo de vida. Investigación. Mantener la coherencia del Movimiento.	Mantener los logros. Investigar y producir. Formador de formadores, apoyo en la elaboración de políticas educativas.

En la etapa de incorporación al Movimiento, a cualquier organización o centro educativo, se considera fundamental participar del proceso de inducción basado en la identidad y en los principios de la pedagogía de la Educación Popular. Además, se

120 Fernández Losa, N. (2002). El desarrollo profesional de los trabajadores como ventaja competitiva de las empresas. *Cuadernos de Gestión* Vol. 2. Nº 1.

debe proporcionar información sobre puestos de trabajo, profesiones, centrándose posteriormente en la formación o el aprendizaje necesarios. En la mayoría de los casos, los empleados nuevos en un trabajo no están preparados para encargarse de las tareas y roles que les corresponden sin la ayuda y acompañamiento de otros. Desde su incorporación, los nuevos educadores contribuyen a los objetivos del Movimiento; por lo tanto, necesitan actividades de orientación y socialización que les ayuden a sentirse lo más a gusto posible con sus nuevos compañeros y tareas.

En la etapa de crecimiento, los educadores encuentran su lugar, realizan una contribución independiente, consiguen mayor responsabilidad y establecen un estilo de vida. Los procesos formativos deben conducir a que sean investigadores de sus propias prácticas y, además, participen de procesos formativos específicos correspondientes a cada una de las áreas de desempeño. En este momento se asume el compromiso, y el educador puede responsabilizarse de acompañar los procesos de formación de quienes se incorporan a la institución o de otros compañeros y compañeras del Movimiento o de cualquier organización educativa.

En la etapa de la madurez profesional los procesos formativos deben ser encaminados a mantener actualizadas las habilidades de los educadores y motivarles para que continúen vibrando en la misión y visión del Movimiento. Se trata de personas que llevan varios años de experiencia laboral y seguramente pueden acusar el cansancio de la rutina. Por ello, en esta etapa los educadores pueden ser formadores de educadores, pueden contribuir desde su experiencia en los procesos de investigación acción y desde su testimonio de vida fortalecer a otros educa-

dores. Los procesos de formación deberían considerarse en primera medida como consultores internos y principal apoyo en la elaboración de las políticas educativas y del Movimiento. El aspecto más importante a considerar en esta etapa es evitar el estancamiento y avivar la llama del compromiso.

2. Niveles de la formación permanente

De acuerdo con estas etapas del desarrollo profesional, se concibe la formación permanente en tres niveles: la formación general (procesos de inducción), la formación específica, y la formación de formadores (conformación de redes latinoamericanas de educadores).

La formación general corresponde a los procesos de inducción al personal y debe ser ineludible en FyA. Estos procesos se denominan generales porque involucran a todos los educadores que se incorporan al Movimiento y, además, porque son la preparación del terreno que permitirá que la semilla de la misión del Movimiento siga creciendo.

El núcleo fundamental de la reflexión de estos procesos de inducción es la identidad, desde la concepción de Fe y Alegría como movimiento de educación popular y promoción social que tiene una mística (espiritualidad) para hacer realidad su visión en cada contexto. Estará dinamizada por la comprensión integral de lo que debe ser un educador; por lo tanto, impulsará la formación en los ejes del aprender-aprender, humano-espiritual, social y político y pedagógico.

Estos procesos de inducción son responsabilidad de cada Fe y Alegría y de cada nivel e instancia institucional que acoge nuevo

personal. En cada país se pueden impulsar procesos de formación en identidad para todos sus educadores, articulando entre sí los diferentes programas. Y, de manera particular, en cada centro educativo deben planificarse procesos de formación y acompañamiento en servicio o cargo que debe asumir el educador que se incorpora al Movimiento.

Además, en apoyo de las Fe y Alegría nacionales, desde el Programa de Formación de Educadores de la Federación Internacional se promueven estos procesos de formación general, sustentados en las experiencias pasadas de formación en las diferentes modalidades: presencial, virtual y semi-presencial. Estos permitirán vincular a los educadores de todos los países permitiendo la interacción y la visualización de un Movimiento más allá de las propias fronteras del centro educativo, de la región y el país.

La formación específica corresponde a los procesos formativos que debe adelantar cada área dentro del Movimiento. Los responsables de promover estos procesos de formación a nivel federativo son los diferentes programas que promoverán las áreas específicas del sistema de mejora de la calidad educativa, de la formación para el trabajo, de informática educativa, de formación de docentes en las diversas áreas del conocimiento, de formación de equipos directivos y acompañantes pedagógicos, de educación no formal y promoción social, de gestión, de espiritualidad y valores, de acción pública, de educomunicación. Estos procesos deben enmarcarse en los principios orientadores de Fe y Alegría en cuanto a su intencionalidad y metodología descritas en el primer capítulo de este marco de referencia.

La formación específica, a nivel de cada país, debe ser asumida por cada Fe y Alegría, en el sentido de que debe articular

las diferentes propuestas provenientes de la Federación, de los Ministerios de Educación, de las Zonas Educativas, de las Fe y Alegría Nacionales y regionales. En este sentido, es preciso que cada país organice y articule sus propios planes nacionales de formación para no quedar a la deriva ante la ingente cantidad de propuestas formativas.

Los procesos de formación específica responden a las necesidades concretas de nuestros contextos, pero en cada proceso de éstos debemos garantizar que los contenidos y las metodologías sean coherentes con la concepción, metodología y mística de la Educación Popular descritas en los primeros capítulos de este marco de referencia.

La formación de formadores tiene que ver con el empoderamiento de los educadores y su participación en la conformación de redes latinoamericanas de educadores. Una de las grandes riquezas de Fe y Alegría es que somos un Movimiento internacional que se encuentra en 19 países. En la medida en que las diferentes áreas investiguen, sistematicen experiencias y las socialicen en comunidades de educadores investigadores podremos tener una mayor incidencia en las políticas educativas de los países en búsqueda de la calidad educativa.

Cuadro 3. Niveles de la formación permanente

Proceso For- mativo	Propuestas	Dirigido
Formación general (Procesos de Inducción)	Herramientas ofimáticas. Informática educativa.	Todos los miembros del Movimiento al ingresar. Docentes.
	Programa de Forma- ción de Educadores Populares (Identidad, dimensión humana, sociopolítica, pedagó- gica, aprender-apren- der).	Todos los miembros del Movimiento al ingresar.
	Gestión del tiempo. Planificación, organi- zación.	Todos los miembros del Movimiento al ingresar.
	En el área propia de desempeño.	Todos los miembros del Movimiento al ingresar.

Formación específica	<p>Cada programa y área diseña su plan de formación especializada de acuerdo a las necesidades y expectativas.</p>	<p>Educadores en áreas.</p>
	<p>Formación en procesos del sistema de mejora.</p> <p>Formación en líneas de mejora.</p> <p>Formación en resultados de la mejora.</p>	<p>Docentes, Directivos.</p>
	<p>Formación en competencias para el desarrollo productivo.</p>	<p>Docentes de educación técnica.</p> <p>Docentes de educación para el trabajo.</p>
	<p>Formación en recursos y estrategias para el uso de las TIC en el aula y el centro educativo.</p> <p>Tejiendo redes inter escolares con las TIC.</p> <p>Comunidades de Aprendizaje.</p> <p>Formación de tutores para entornos virtuales de aprendizaje y diseñadores instruccionales.</p>	<p>Docentes de informática y docentes en general.</p>

Formación de Formadores (Redes de educadores)	<p>El Programa Formación de Educadores: Conformación de comunidades de investigación por centros.</p> <p>Docentes: Formación en las áreas del conocimiento desde la E.P.</p> <p>Directivos: especialización en gestión institucional desde la E.P.</p> <p>Acompañantes: Formación en acompañamiento.</p>	<p>Docentes.</p> <p>Equipos directivos.</p> <p>Equipos técnicos pedagógicos y promotores educativos.</p>
	<p>Formación para la gestión de un desarrollo humano sustentable.</p>	<p>Todos los miembros del Movimiento.</p>
	<p>Formación en la acción e incidencia pública.</p>	<p>Todos los miembros del Movimiento.</p>
	<p>Cada programa y cada país forma a sus formadores en las áreas específicas para que acompañen los procesos regionales, nacionales e internacionales.</p> <p>Construir redes latinoamericanas de educadores en cada área.</p>	<p>A Todos los educadores del Movimiento.</p>

VI. Características de los procesos formativos

1. El diálogo cultural como punto de partida

La Educación Popular ha contribuido a ampliar el concepto de educación: un sujeto aprende cuando se modifican sus formas de comprender y actuar, cuando es afectada su estructura previa de saberes¹²¹. **La deconstrucción de saberes** es una alternativa de trabajo educativo promovida por la Educación Popular, por medio de la cual las prácticas son sometidas a examen y a una contrastación crítica por parte de los mismos sujetos actores del proceso. Se parte de la idea de que muchas prácticas responden a estereotipos que reducen, simplifican y esquematizan la mirada actuando como un filtro que impide que se asimilen nuevos saberes. Este pensamiento previo se caracteriza por:

- Ofrecer explicaciones unicasales a los fenómenos; por ejemplo: “Hay ignorancia porque no hay escuelas”, o “La violencia es culpa del gobierno”.
- Privilegiar la narración descriptiva como forma de comunicación; es decir, se “echa el cuento” de lo que sucedió pero no se interpretan los hechos.
- Analizar la realidad de forma maniquea: algo es bueno o es malo.

121 Torres Carrillo, A. (2009). Educación Popular y nuevos paradigmas desde la producción del CEAAL entre 2004 y 2008. *La Piragua* N°. 28, Perú.

- reforzar prejuicios y estereotipos: por ejemplo: “los niños no deben llorar” o “las niñas deben ser cariñosas y los niños fuertes”.
- Considerar la experiencia propia o ajena como el principal criterio de validación.¹²²

Para llevar a cabo **el ejercicio de deconstrucción**, es preciso:

- Reconocer cómo ese componente de la práctica sobre el cual vamos a reflexionar se ha hecho presente, cómo se manifiesta y cómo se ha originado en la vida de cada uno. Por ello, siempre se parte de explicitar las ideas, las creencias y los sentimientos que experimentamos sobre lo que vamos a aprender.
- Luego de esta mirada hacia dentro, es preciso reubicar este componente que estamos desmontando en una visión de conjunto más global que nos permita salir de una mirada simplista y estereotipada. La lectura, la interpretación de gráficos o de datos estadísticos, los estudios de casos son algunos de los recursos que podemos utilizar para ampliar la mirada e introducir nuevos saberes en nuestra práctica.
- Luego habría que formular acciones que hagan real “el desaprendizaje en la práctica reconstruida”. Esto nos lleva a que todo proceso de aprendizaje supone partir de lo más cercano, de cómo hemos construido nuestros saberes, de cómo esos saberes pueden sostenerse o no con lo nuevo que aprenderemos.

122 Mejía, M. R. & Awad, M. I. (2004). *La educación popular hoy*. Quito: Editorial EDB.

Este proceso de deconstrucción y reconstrucción de saberes se lleva a cabo en un diálogo entre formadores/acompañantes y educandos y entre educandos entre sí. El educador brasileño Paulo Freire se pronunció por **el diálogo** como el núcleo de una propuesta pedagógica liberadora alternativa a la educación tradicional, que él llamó “bancaria”. En este diálogo, los actores educativos se involucran con fe, confianza, amor, humildad y esperanza.

Para iniciar este **diálogo pedagógico** es necesario que:

- Los formadores/acompañantes penetren previamente en el tejido de significaciones que los educandos han construido desde sus propias experiencias en un espacio cultural concreto con trayectorias históricas particulares. El diálogo cultural no se inicia cuando se encuentran educador y educando, como si se tratase de un acto de buena voluntad. Comienza cuando nos preguntamos sobre qué vamos a dialogar y cuáles son las intenciones del acto educativo. Para planificar sus sesiones formativas, los formadores/acompañantes deben, por lo tanto, investigar sobre las concepciones (maneras de ver) y las prácticas (maneras de hacer) de los educandos, porque todo lo nuevo pasará por el tamiz de lo que ya sabemos¹²³.
- Una vez que los formadores/acompañantes investigan sobre lo que piensan los educandos, hay que contrastar el resultado de esas investigaciones con las intencionalidades de la Educación Popular y las

123 Mariño, G. (2000). Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural. El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas. *Aportes*, No° 53. Bogotá: Dimensión Educativa.

demandas institucionales sabiendo que pueden haber diferencias y contradicciones.

- Habría que pensar entonces qué estrategias deben ponerse en práctica para desequilibrar concepciones erradas o para introducir nuevos conceptos que contribuyan a comprender mejor realidades concretas, porque “si la malla conceptual no es colocada en situaciones críticas no existirá necesidad de aprender nuevos puntos de vista”¹²⁴. Tendríamos que identificar, antes del acto mismo de la enseñanza, los “contra-argumentos” que entrarán en juego en un proceso de negociación entre lo que pienso y lo que los otros piensan sobre un mismo tema o problema.

Con este trabajo de preparación, el diálogo surge de experiencias, referencias sensibles, situaciones, historias, imágenes que Freire denominaba “codificaciones”, las cuales deben ser debatidas, conversadas; es decir, “decodificadas”, y son las que van a facilitar explorar, expresar y recrear entre los educandos, primero, y luego entre educandos y educador las concepciones que tenemos. En el **Cuadro 4. Momentos de una sesión de formación**, observamos una secuencia formativa que parte de examinar lo más cercano que tenemos sobre el eje de formación, para luego realizar un análisis crítico que nos llevará a proponer algún cambio en la práctica. La sesión formativa culmina con un momento de celebración de lo logrado.

124 Ibíd.

Cuadro 4. Momentos de una sesión formativa¹²⁵

<p>El proceso reflexivo que se espera desencadenar en cada sesión sigue unos momentos centrales que a continuación se explican:</p>
<p>Momento 1: Miremos la realidad</p>
<p>Este momento corresponde a observar la vida desde la experiencia; se trata de ver la realidad del entorno, de conocer los hechos, fenómenos, situaciones problemáticas y realidades para analizar las causas y consecuencias a partir de los aportes de las ciencias humanas.</p>
<p>Momento 2: Analicemos críticamente</p>
<p>En este momento se trata de cuestionar, analizar y reflexionar desde diversos referentes la propia vida, la realidad y experiencia; tales referentes son la Educación Popular, la vida de Jesús y otros modelos de vida que ayuden a discernir personal y colectivamente cómo transformar el ser y el hacer. Se pretende que haya reflexión autocrítica.</p>
<p>Momento 3: Vamos a andar</p>
<p>Es el momento de construir las alternativas de cambio de manera personal y colectiva a partir de los aprendizajes obtenidos; implica tomar partido y pasar al compromiso, a la manifestación de actitudes y acciones nuevas que generen bienestar personal y comunitario.</p>

125 Fe y Alegría (2011). *Somos personas y ciudadanos. Guía de facilitación y acompañamiento*. Plan nacional de formación. Caracas: Fe y Alegría de Venezuela.

Momento 4: Revisar y celebrar

Este momento es para recoger los aprendizajes y vivencias de la jornada y compartir con los otros en un ambiente de celebración de la fe.

Las relaciones comunicativas que se logran al interior de experiencias educativas pueden conducir a cambios de representaciones y mentalidades desde las interacciones entre los educandos. Los procesos de deconstrucción y reconstrucción de saberes suelen darse en los intercambios entre los mismos educandos y en los que el formador/acompañante asume el papel de facilitador, mediador, moderador o sintetizador de los avances o dificultades.

2. La práctica reflexiva como eje central

Si consideramos la práctica como una acción intencionada que se realiza sobre la realidad con el fin de transformarla, sea ésta la de un educador en un grupo comunitario o en un centro educativo con un grupo de estudiantes, es imprescindible promover la reflexión sobre nuestras acciones para aprender de ellas y transformarlas. Los procesos formativos centrados en la práctica son aquellos que implican la realización de acciones intencionadas y su reflexión permanente.

Una propuesta formativa coherente con la filosofía de Fe y Alegría supone la formación de educadores que reflexionen su quehacer. Reflexionar sobre nuestras prácticas nos lleva, por un lado, a conocer con profundidad aquello que nos impide cambiarlas, pero también nos lleva a producir un conocimiento de nuestra experiencia como educadores.

En nuestro proceso de desarrollo profesional construimos “esquemas de acciones” que se han hecho inconscientes y que dependen de nuestra formación inicial o de la ausencia de esta formación inicial, de nuestra historia de vida, de lo que nos ha sucedido en nuestras primeras prácticas. A veces, las palabras de algunos educadores se ven traicionadas por sus actitudes: hablan de democracia y, sin embargo, son autoritarios; hablan de participación, y, sin embargo, no escuchan lo que otros opinan. Desde esta perspectiva, la práctica reflexiva se convierte en el centro alrededor del cual gira la formación de los educadores, porque son los practicantes reflexivos los que serán capaces de decidir su propia forma de actuar y sus propios conocimientos¹²⁶. Para poder revisar este “inconsciente práctico” es preciso ejercitarse en la práctica reflexiva: no es suficiente tener un amplio conocimiento sobre los fundamentos de la Educación Popular para lograr que nuestra práctica pedagógica sea transformadora. Dado el carácter no verbalizado de los saberes que adquirimos en nuestra práctica cotidiana, investigar las prácticas supone participar en un proceso formativo mediante el cual los practicantes progresivamente describen situaciones en las cuales se han generado “reflexiones en la acción” generadora de nuevos conocimientos. Perrenoud¹²⁷ menciona una serie de situaciones en el campo profesional que son “motoras de reflexión”: un problema que resolver, una crisis, una decisión que tomar, una autoevaluación de la acción, lucha contra la rutina. En estas situaciones, los practicantes deben ejercitarse en localizar o en provocar esos momentos que desencadenan reflexiones que son situacio-

126 Borjas, B. (2009). Guía conceptual del módulo Pedagogías críticas. Diplomado de formación de educadores populares. Material mimeografiado.

127 Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona, España: Editorial Grao.

nes de incertidumbre. Desde una mirada hermenéutica, la investigación de experiencia “es un pensar que trabaja sobre sí, sobre lo que se piensa y se siente y sobre el pensamiento desde el que se vive lo que se está estudiando; una preocupación por ganar lucidez, al tener más conciencia sobre desde dónde miramos e interpretamos¹²⁸”.

Desde el mismo inicio del proceso formativo es necesario que los educadores se concienticen acerca de sus saberes y sus vacíos formativos, que formulen metas para su desarrollo personal y profesional y comiencen a cuestionar y debatir su práctica con otros y con la propuesta de Fe y Alegría para implementar cambios que permitan mejorarla.

En una formación centrada en la reflexión de la práctica le corresponde al formador/acompañante lograr que los educandos descubran sus conocimientos previos sobre el tema y sobre el porqué de sus acciones, amplíen esos conocimientos mediante lecturas, investigaciones y confrontaciones con sus pares, con otros autores, con la filosofía del Movimiento, lo que ya sabían con las nuevas ideas, para que, finalmente, puedan determinar lo que aprendieron y los compromisos de mejora.

En los procesos tradicionales de formación, la práctica se escinde de la reflexión y se prioriza la formación teórica en contenidos desvinculados de la realidad. Nuestra apuesta busca impulsar procesos de formación centrados en la práctica y su reflexión que permitan el mejoramiento continuo de la calidad de la educación.

128 Contreras, J. D. & Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Editorial Morata.

Como apreciamos en el **Gráfico 2. Formar desde la Práctica**, la investigación sobre la práctica y la sistematización conforman un recorrido dialéctico y dialógico en un continuum que expresamos como una espiral, que se mueve y avanza entre **la reflexión en la práctica** y **la reflexión sobre la práctica**. En el centro de esta espiral, encontramos, como eje articulador que impulsa el proceso, el acompañamiento que es fundamentalmente formativo, ya que muestra el horizonte e impulsa las prácticas desde el contexto entrelazando los dos campos. Por ello, aquellos que conducen este proceso son, al mismo tiempo, formadores y acompañantes, tal como lo veremos en el Capítulo VII.

Podemos observar en el mismo gráfico, en el campo superior, que la reflexión sobre la práctica es guiada por procesos de **sistematización**¹²⁹, **mientras que en el campo inferior**, la reflexión en la práctica exige un proceso de **investigación sobre esta práctica**. Estas dos modalidades de reflexión sistemática abarcan todo el proceso formativo y permiten comprender que la formación debe estar estrechamente ligada a la producción de saberes y al empoderamiento de los educadores que se hacen sujetos constructores y transformadores de sus contextos educativos.

En esta espiral inacabada y continua se dan los siguientes momentos que identifican al proceso centrado en la práctica¹³⁰:

129 La sistematización se define como "Un ejercicio, en proceso, de reflexión crítica de una práctica intencionada que se está llevando a cabo, donde se explicita la teoría subyacente que la impulsa y se genera en la práctica, los momentos en que se desarrolla, el papel que jugaron los implicados y el sentido de los resultados que se obtuvieron. Esto con el objetivo de transformar los sujetos, crear saberes (conocimientos, actitudes, valores, formas de hacer) y mejorar "la acción". Soto, M. (2012).

130 En el capítulo VII se indica cómo formadores/accompañantes pueden diseñar el diálogo cultural siguiendo esta espiral inacabada.

- 1) **Contextualizar, mirar la realidad:** Se busca estudiar el contexto global desde una perspectiva histórica y su incidencia en los procesos educativos; se debe mirar la realidad concreta con sus actores. Asimismo, es importante ubicar el tiempo y el espacio en que se desarrolla la formación. En este momento habría que preguntarse: ¿qué sabemos sobre la temática?, ¿de dónde venimos y hacia dónde vamos?
- 2) **Problematizar la práctica:** Se debe promover y suscitar la curiosidad, el cuestionamiento: ¿con qué problemas me enfrento en la práctica?, ¿cómo actúo en la práctica frente a determinadas situaciones o problemas?, ¿qué sé sobre la temática? ¿Cómo se ha abordado y qué tipo de respuestas se han generado en mi contexto? ¿Cómo puedo mejorar? ¿Qué me falta por saber para mejorar mi práctica?
- 3) **Profundizar y contrastar con otros referentes:** ¿Qué piensan mis compañeros? ¿Qué dicen otros autores?, ¿qué herramientas nuevas puedo incorporar a mi práctica? Reflexionar y confrontar entre lo que hacía, era, sabía y lo nuevo. En este sentido, es importante conformar la comunidad que revisa y dialoga sobre las prácticas, que reflexiona y comparte saberes.
- 4) **Planificar y/o replanificar (introducir mejoras en la práctica):** ¿Cómo voy a mejorar mi práctica? Es el momento de la toma de decisiones lo que conlleva a establecer el diseño de planes de mejora, proyectos de acción, se planifica el proceso de mejora y las diferentes intervenciones.
- 5) **Implementar y transformar la práctica:** Se comienza a implementar lo planificado y a la vez se registran

las diferentes acciones que se llevan a cabo; es un momento en que es necesario que exista un continuo acompañamiento y seguimiento a los procesos de transformación.

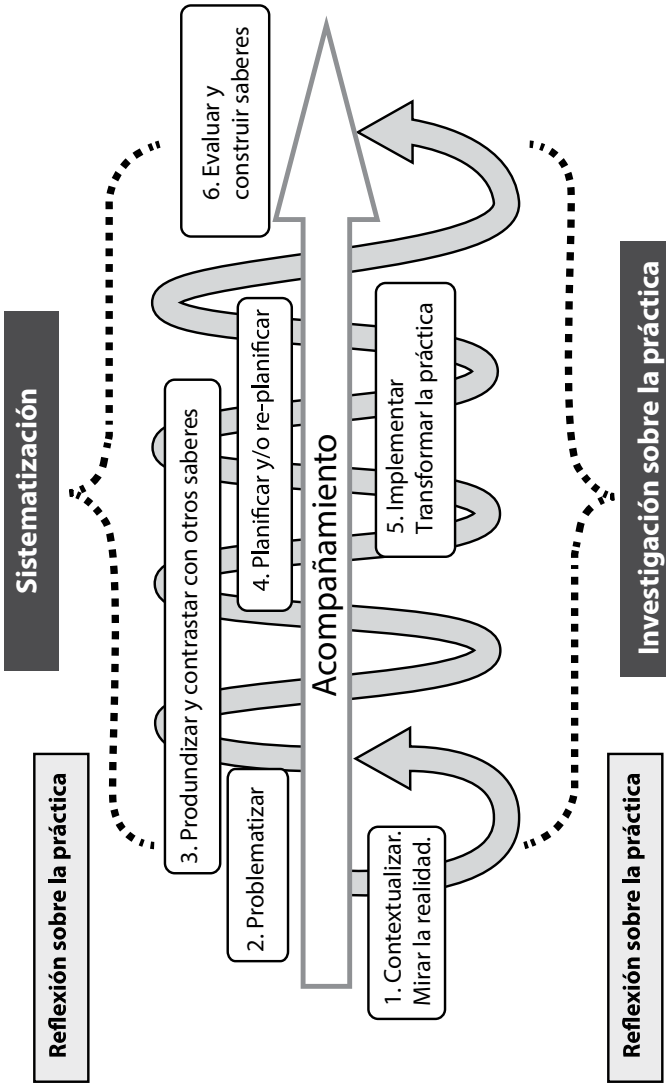
6) **Evaluary construir saberes:** En este paso metodológico distinguimos tres momentos o espacios de reflexión que constituyen el punto de llegada y el nuevo punto de partida del proceso de formación-transformación:

1) **Momento de evaluación:** se trata de evaluar de forma transformativa mirando el proceso de forma integral para identificar las transformaciones a partir de los propósitos planteados y la coherencia pedagógica de la propuesta en su concepción, metodología, los contenidos del diálogo y concreciones, y a partir de allí extraer recomendaciones para otros procesos.

2) **Momento metacognitivo:** se busca identificar los aprendizajes y concientizarnos de los saberes generados a partir del proceso formativo: ¿qué y cómo aprendimos?, ¿qué y cómo avanzamos?, ¿para qué nos sirve y cómo lo utilizaremos?, ¿qué me falta por aprender?, ¿cómo avanzaremos?

3) **Construcción de saberes:** se analiza e interpreta la práctica reflexionada a partir del contexto y se categoriza y/o re-categoriza la experiencia confiriéndole sentido, es decir, significado y orientación.

Gráfico 2. Formar desde la práctica



3. Gestión pedagógica coherente con las intencionalidades y principios del Movimiento

La gestión de los procesos formativos encuentra su orientación en los principios acordados en el XL Congreso Internacional

realizado en San Salvador en el año 2009¹³¹. Estos principios son los siguientes:

Gestión humana y humanizadora: se manifiesta en las relaciones de confianza y fe en las personas, lo que posibilita el entendimiento y las transformaciones a través del diálogo de saberes y la negociación cultural; **gestión participativa:** para garantizar el empoderamiento de los sujetos y la responsabilidad compartida, lo que favorece la identidad institucional, el pluralismo social y los vínculos comunitarios fundamentales en la creación y mantenimiento de las organizaciones y sociedades democráticas; **trabajo en equipo,** que nos permite aprender unos de otros, mirarnos y mirar a los otros en la práctica y complementarnos en la construcción de sentidos y la consecución de objetivos comunes; **liderazgo compartido,** que genera implicación y compromiso; **descentralización y autonomía funcional** opuesta al centralismo uniformador para dar respuesta rápida a las necesidades y contextualizar las acciones en el marco de la identidad y la misión del Movimiento; **gestión del conocimiento y sistematización** para la recuperación crítica de la práctica, aprender de la experiencia, producir y socializar conocimientos; **creatividad e innovación** para romper las inercias y las rutinas que nos permiten pasar de la cultura de la subordinación a la cultura de la coordinación y transformar la realidad; **gestión de redes y gestión en red:** redes de personas, de equipos e instituciones para potenciar el crecimiento personal, posibilitar la articulación e integrar los esfuerzos y las acciones transformadoras; **gestión transparente y ética,** que asegura y maximiza

131 Federación Internacional de Fe y Alegría (2010). Hacer el bien y hacerlo bien. En *Revista Internacional Fe y Alegría*, N° 11. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

los recursos, establece alianzas con instituciones transparentes y rinde cuentas de las finanzas, del cumplimiento de la misión y de las prácticas desarrolladas; **gestión de la comunicación e imagen institucional** coherente y creíble. Para ello, atendemos a los sectores empobrecidos, somos testimonio de los valores y principios que nos identifican, desarrollamos una propuesta educativa sólida y comunicamos el quehacer institucional.

Por esta razón, en Fe y Alegría apostamos por formaciones **permanentes, integrales, colectivas y contextualizadas** que impliquen la **reflexión de las prácticas para transformarlas**; procesos **dialécticos** que requieren de **tiempo** para avanzar y retroceder, para ir de la acción a la reflexión y de allí de nuevo a la acción; procesos **celebrativos** unidos a **planes de acompañamiento** que garanticen la calidad en el trabajo y la construcción de nuevos conocimientos mediante la **investigación en la acción o la sistematización**.

A continuación describiremos de manera más amplia las características que presentamos como indispensables para la implementación de los procesos formativos coherentes con las intencionalidades y los principios del Movimiento:

- **Permanentes:** la formación permanente en el espacio de trabajo se convierte en una alternativa para promover la reflexión constante sobre el ser, el saber, el hacer y la realidad del educador. No se trata de implementar algunos talleres sobre temas de interés o algunas actividades con cierta periodicidad, la intención es promover un ambiente de reflexión permanente sobre el ser, el saber y el hacer, donde se promueva el diálogo

y el cuestionamiento para continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.

- **Integrales:** en Fe y Alegría los procesos formativos no pueden limitarse a la adquisición de herramientas para..., deben estar dirigidos a desarrollar integralmente a educadores con capacidades humanas, pedagógicas, espirituales y sociopolíticas¹³².
- **Contextualizados:** los procesos formativos toman como punto de partida la realidad del educador y se llevan a cabo en el centro educativo o centro de trabajo de los participantes. Los procesos formativos buscan que los educadores conozcan e interpreten la realidad del entorno donde se encuentran inmersos y cómo influye éste en su vida y en los procesos educativos que facilita.
- **Horizontales, incluyentes y participativos:** promueven la equidad e interculturalidad con perspectiva de género, valorando las diferencias y proporcionando apoyo a quienes tienen más dificultades. "Es, por tanto, de justicia construir relaciones sociales y políticas orientadas a la igualdad de oportunidades y de derechos entre mujeres y hombres, en sociedades democráticas"¹³³.

132 Federación Internacional de Fe y Alegría (2008). Formación de formadores. XXVII Congreso Internacional de Fe y Alegría de Cochabamba, Bolivia de 1996. En *Pensamiento de Fe y Alegría* (pp. 111-128). Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

133 Federación Internacional de Fe y Alegría (2011). Política de Género de la Federación Internacional de Fe y Alegría. En: <http://www.feyalegría.org/es/biblioteca/identidad-y-propuesta-otros-documentos/pol%C3%ADtica-de-g%C3%A9nero-de-la-federaci%C3%B3n-internacional-de-fe-y-alegr%C3%AD-2011>

En los distintos momentos de la espiral formativa se considerarán sistemáticamente las diferencias entre las condiciones, situaciones, y necesidades respectivas de las mujeres y hombres¹³⁴ propiciando la equidad y la inclusión desarrollando “competencias para interactuar con los otros diferentes, para valorar y aceptar las diferencias culturales, de raza y de género, sin convertirlas en desigualdades”¹³⁵. Este proceso de inclusión y participación debe llevar al empoderamiento de los educadores que permitirá que conquisten tres tipos de poder: **social** (información, conocimientos, acceso a las redes sociales, **político** (acceso a los procesos democráticos de toma de decisiones que les afectan), **sicológico** (toma de conciencia del poder que individual y colectivamente tienen los educadores)¹³⁶.

- **Centrados en el aprendizaje productivo:** Fe y Alegría entiende la formación como una dinámica de procesos y productos, de tal forma que los procesos formativos que viven sus educadores deben orientarse hacia la producción y la creatividad. Una formación que fomenta el aprendizaje productivo es una formación para la vida, ya que desarrolla en los individuos la capacidad de interpretar, hacer propuestas, resolver problemas, construir conocimientos, comprender diversas situaciones y adaptarse a ellas.

134 Fe y Alegría (s.f.). *Propuesta metodológica para la inclusión de la perspectiva de Género en la Formulación, Gestión y Ejecución de proyectos de Fe y Alegría-Panamá*. Panamá.

135 Federación de Fe y Alegría (2010). Hacer el bien y hacerlo bien. En *Revista Internacional Fe y Alegría*, N° 11. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

136 Fe y Alegría (s.f.). *Propuesta metodológica para la inclusión de la perspectiva de Género en la Formulación, Gestión y Ejecución de proyectos de Fe y Alegría-Panamá*. Panamá.

- **La sistematización y la investigación en la acción:** son consideradas no sólo procesos de construcción de conocimiento, sino estrategias formativas que permiten avanzar de la reflexión a una acción comprometida a favor de la transformación personal, educativa y social.
- **Colectivos, comunitarios y colaborativos:** el aprendizaje se concibe desde el ámbito social y se valora la construcción colectiva y dialógica de saberes. Una formación en la que se colabora, es decir, se trabaja juntos, valorando el aprendizaje entre compañeros que viven la misma realidad y los mismos problemas en un contexto determinado. De esta manera, se privilegiará, en cada centro educativo, la conformación de comunidades de aprendizaje mixtas que potencien los aprendizajes de sus educadores.
- **Celebrativos:** el tiempo de formación ha de ser rico y gozoso, que estimule la creatividad, la ilusión y se aprenda con alegría¹³⁷. Esto implica disponer de un tiempo y un espacio para que a través de gestos, palabras y actitudes los aprendizajes se reconozcan, se compartan y se conviertan en verdaderos acontecimientos vitales.
- **Acompañados:** para ver la transformación de las prácticas se requiere de adecuados **procesos de acompañamiento** que apoyen de manera crítica y sistemática el desarrollo personal y profesional del educador.

137 Fe y Alegría (2001). *La formación del docente necesario*. Colección Procesos educativos. Caracas: Fe y Alegría de Venezuela.

VII. El acompañamiento: eje articulador de la formación

¿Qué significa acompañar la formación? Entendemos el acompañamiento como parte de la misma formación que se involucra en todos los momentos y espacios ya que trata de apoyar, orientar, animar, preguntar, dialogar, reflexionar, establecer compromisos y construir con el individuo y los equipos para avanzar en el camino de transformación propuesto y visualizado desde la formación que se está desarrollando. Todo acompañamiento es en sí mismo formativo, por lo tanto no es un momento aparte o alejado de la práctica¹³⁸.

De modo que acompañar desde este enfoque implica que el formador y el acompañante pueden, en algunos momentos, ser la misma persona o personas diferentes dependiendo del itinerario formativo o de los fines de la propuesta. Es un acompañamiento vinculado tanto al ser del educando como a su quehacer profesional, pues como ya se ha mencionado anteriormente asumimos al ser humano como una integralidad.

Desde esa perspectiva definimos el acompañamiento como un proceso de relaciones intersubjetivas, en condiciones de igualdad que, a partir de la reflexión de las prácticas, desarrolla formación, asesoramiento y seguimiento vinculando distintos equipos que se comprenden a sí mismos como comunidades de

138 Fe y Alegría (2011). *Somos personas y ciudadanos. Guía de facilitación y acompañamiento*. Plan nacional de formación. Caracas: Fe y Alegría de Venezuela.

aprendizaje, comprometidas con la mejora y la construcción colectiva de conocimientos para el aprendizaje integral, orientados a la transformación social de su entorno¹³⁹.

Los educadores y formadores/acompañantes que participan en los procesos formativos se relacionan de manera horizontal y respetuosa orientados por una misma intencionalidad que, en este caso, sería su desarrollo personal y profesional. Son, al mismo tiempo, formadores/acompañantes y acompañados empoderados y comprometidos en el aprendizaje propio y el del otro. Además de formar, el acompañante puede asesorar a un equipo en formación como ocurre cuando un especialista interno, externo o un equipo especializado brinda orientaciones o recomendaciones que apoyan a los educandos/acompañados en aspectos relevantes de su práctica. Asimismo, el acompañante puede hacer seguimiento como una actividad continua que ofrece información sobre el progreso de acciones específicas dentro de los planes o proyectos llevados a cabo mediante la comparación de avances periódicos y metas predefinidas.

1. Condiciones que contribuyen al acompañamiento

Para realizar un proceso de acompañamiento que realmente sea provechoso, es necesario propiciar algunas **condiciones** que contribuyan a que éste cumpla sus objetivos, entre ellas están:

- **Conocimiento del contexto y las personas que se acompañan**, que implica tener una visión clara del contexto en el cual se está llevando a cabo el proceso formativo, porque los sujetos actuamos respondiendo

139 Definición tomada del acta de la reunión de la comisión internacional de formación realizada en Bogotá el año 2009.

a nuestra comprensión de la realidad. Igualmente, una visión clara de las personas que se acompañan, ya que ellas están insertas en un determinado mundo-de-vida, donde se juegan símbolos e imaginarios. El acompañante debe tener claros estos símbolos y visiones de la realidad.

- Creación de un **ambiente de confianza y de encuentro con el otro** que facilite el trabajo conjunto y la participación de todos y todas en la construcción de las condiciones para acompañar el proceso formativo. Es importante también que todos conozcan los objetivos y las acciones que se pretenden desarrollar para el establecimiento de acuerdos y compromisos.
- La **mirada al horizonte**, se trata de mirar juntos una meta común basada en los desafíos y propósitos del proceso formativo.

2. Saberes y capacidades de los formadores/acompañantes

Antes de iniciar el acompañamiento que realmente impulse la transformación de las prácticas, se requiere seleccionar un formador/acompañante que reúna una serie de saberes, entre ellos:

Saber mirar: para descubrir lo verdaderamente importante y para ir más allá de lo aparente. Saber mirar desde una perspectiva, desde un marco teórico e institucional pero también a partir de unas creencias y una historia, esto implica educar y ampliar la mirada para ir más allá de lo que se ve a simple vista y así poder construir interpretaciones más ricas.

Saber escuchar: exige una actitud de respeto y atención al otro, hacia su historia y opiniones, exige también de un momen-

to de silencio para escuchar su voz y comprender su punto de vista aceptando las diferentes formas de pensar.

Saber dialogar y preguntar: planificar un diálogo cálido en el que se permita que todos hablen y escuchen, respetando los saberes y opiniones de los acompañados. Saber hacer preguntas significativas que promuevan el análisis, la reflexión, el pensamiento crítico y los deseos de continuar aprendiendo.

Saber retroalimentar: para reducir las incertidumbre, reconocer las fortalezas y asumir compromisos de cambio. Implica aclarar, valorar, expresar dudas e inquietudes a través de preguntas y, finalmente, sugerir o recomendar acciones para la transformación.

Saber problematizar: esto implica una actitud investigativa para acompañar con la pregunta y la duda. Es decir, hacer preguntas para comprender las dificultades, ser capaz de explicar lo que ocurre e ir construyendo propuestas y alternativas para que la formación tenga incidencia en la transformación de las prácticas. Más aún, acompañar el proceso de reconstrucción del otro.

Saber tejer redes: para lograr la cooperación de los diferentes equipos involucrados en el proceso formativo, así como de otros equipos en formación.

Desde esta perspectiva, el formador/acompañante de procesos debe poseer una serie de saberes, creencias, valores y actitudes; sin embargo, lo más importante es que el eje de su forma de pensar y actuar sea la búsqueda de la transformación de la práctica.

Lo ideal es seleccionar un **formador/acompañante** que **asuma** la formación con responsabilidad ética y epistemológica, que lo motive a mantenerse en un proceso de formación permanente para actualizarse con los conocimientos del campo donde se desenvuelve. Un formador/acompañante que se forma y transforma sus concepciones, valores y actitudes junto a su acompañado; dispuesto a ayudar a otros y, por ello, aunque es necesario que posea conocimientos y experiencia, es más importante que se convierta en un investigador de la realidad y de su propia práctica para transformarla.

Con habilidades sociales para manejar grupos y formar equipos de trabajo donde todos sus miembros se forman, es decir, **disposición al trabajo en equipo**, así como habilidades para la comunicación horizontal y dialógica, construir un clima de trabajo agradable y productivo, interactuar en diferentes contextos generando identificación con la tarea y alegría en la acción.

Posee **capacidades para relacionarse afectiva y asertivamente**, ser empático y reconocer sus propios sentimientos y emociones, así como el efecto que éstos tienen en los demás para mantener relaciones humanas de crecimiento para todos y todas. Conoce y acepta la realidad de sus acompañados, su contexto y sus capacidades, confiando en sus posibilidades de crecimiento y transformación. Posee habilidades que le permiten relacionarse afectiva y asertivamente con los que le rodean construyendo un clima de trabajo agradable y productivo.

Se encuentra **identificado con las intencionalidades de la propuesta**, conoce la propuesta formativa y su itinerario con todas sus implicaciones, y maneja las herramientas, estrategias y dinámicas requeridas para avanzar abordando las dificultades

confrontadas y proponiendo diferentes alternativas que faciliten los aprendizajes.

Es una persona **creativa e innovadora** que propone retos, motiva la participación de los educadores, promueve la autonomía para la toma de decisiones y la resolución de problemas, escucha y acepta las ideas de los otros.

Para llevar a cabo su labor, un acompañante de procesos formativos debe realizar algunas actividades entre las cuales se encuentran las siguientes:

- Contribuir a la construcción de un ambiente motivador para el proceso formativo.
- Promover la realización de actividades complementarias individuales o colectivas que permitan profundizar lo trabajado en las sesiones formativas.
- Planificar y realizar diálogos cálidos y cercanos con los participantes que le permitan ir mirando la marcha del proceso de formación y la incidencia que está teniendo en su vida y en su práctica.
- Iniciar en conjunto con sus acompañados procesos de investigación y de sistematización de la experiencia de formación y su incidencia en la práctica.
- Mantener una comunicación constante con los organizadores y facilitadores del proceso formativo.

3. Ciclo del acompañamiento

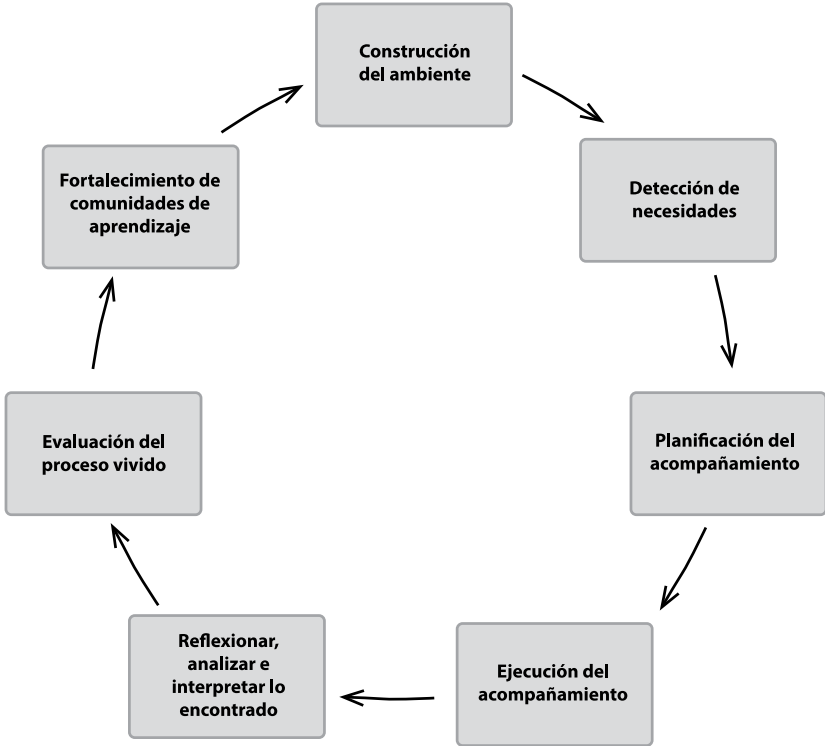
El acompañamiento que proponemos tiene distintas fases o momentos flexibles que pueden ocurrir simultáneamente o dar-

se siguiendo diferentes secuencias, ya que se adapta a los tiempos y circunstancias de los educadores, de los procesos formativos y de los centros educativos. Para iniciar es indispensable, una vez creado un **ambiente propicio**, diagnosticar la práctica, es decir, **detectar las necesidades** de acompañamiento.

Posteriormente, tenemos que detenernos para **planificar el acompañamiento**. Este plan constituye nuestro mapa de ruta, por ello, partiendo del proceso formativo en el cual se está participando, es necesario que prioricemos qué cambios o transformaciones aspiramos que ocurran en la práctica de los participantes, qué estrategias vamos a utilizar para observar si estos cambios se están dando, en qué tiempo vamos a poner en práctica estas estrategias y elaborar cronogramas que nos ayuden a mantenernos en la ruta prevista.

Luego pasamos a **la ejecución del plan, reflexionamos y analizamos los hallazgos** en conjunto con los acompañados y con otros acompañantes para **evaluar** lo trabajado a lo largo del proceso y para aprender de éste, y a lo largo de todo el proceso nos abocamos a la consolidación de **comunidades de aprendizaje** que sean capaces de continuar su propia formación y acompañamiento. Ver **Gráfico 3. Ciclo de acompañamiento**.

Gráfico 3. Ciclo de acompañamiento



VIII. Diseño del diálogo cultural

Al diseñar una propuesta de formación se parte de la hipótesis siguiente: si mejoran las capacidades del personal mejora su desempeño o, en otras palabras, mejora su práctica. ¿Cómo diseñar propuestas formativas que respondan a los principios orientadores de la Educación Popular? Concebimos el diseño y ejecución de una propuesta formativa como una **investigación de la práctica**¹⁴⁰ que al ser reflexionada permanentemente conduce a procesos de sistematización de la misma experiencia formativa. Se trata, por lo tanto, de pensar la planificación del itinerario formativo en clave pedagógica e investigativa cuyas reglas de juego son establecidas por lo que la Educación Popular ha denominado el diálogo cultural:

- a) Los saberes y experiencias no pueden ser concebidos de manera absoluta.
- b) Se debe respetar el derecho a la diferencia entre las personas que participan en la acción educativa.
- c) Toda acción educativa debe estar ligada a su vida cotidiana.
- d) Los aprendizajes están mediados por el grupo social al cual pertenecen.

140 Ver Gráfico 2. Formar desde la práctica.

Para llevar a cabo este diálogo cultural se precisa diseñar tres dispositivos: 1) la organización de las estrategias de deconstrucción/reconstrucción; 2) las interacciones entre formadores/acompañantes y educandos; 3) la sistematización como estrategia formativa. Estos dispositivos conforman la caja de herramientas de los formadores/acompañantes durante el desarrollo de la espiral formativa (ver **Gráfico 2. Formar desde la práctica**).

1. Organización de las estrategias de deconstrucción/reconstrucción de saberes

Teniendo como punto de partida la intencionalidad que envuelve todo proceso educativo popular como es el de empoderar a los sujetos para que asuman transformaciones personales, sociales y políticas, un componente importante del diseño del proceso formativo es la realización de una evaluación diagnóstica que les permitirá a los formadores/acompañantes y educandos, de forma participativa y formativa, mirar en profundidad la realidad para comprender el contexto, los problemas y la práctica que queremos transformar y contextualizar la propuesta formativa; además, se deben esbozar estrategias que permitirán a los educandos la reflexión crítica de la realidad (deconstrucción de saberes) y la negociación cultural (reconstrucción de saberes).

1.1. Contextualizar, mirar la realidad que se desea transformar

- a) Si el compromiso de la formación es contribuir a mejorar las prácticas de los sujetos, es importante preguntarse: ¿Qué sabemos de esas prácticas? ¿En qué contexto social e institucional tienen lugar? ¿Qué puede aportar la formación a la mejora de esas prácticas? ¿Qué problemas de las prácticas

son susceptibles de ser resueltos a través de la formación de las personas involucradas en el desarrollo de esa práctica? ¿Qué aspectos del contexto podrían obstaculizar o favorecer la formación? Hay que pensar en una estrategia que permita acceder a la matriz de conocimientos significativos que caracterizan las prácticas, en el contexto donde se desenvuelven aquellos que participarán en las acciones formativas. Es desde allí que se debe construir el problema que servirá de motor para impulsar la formación. Generalmente, cuando se planifica una formación no se comienza por interrogar la práctica sino por indagar qué conocimientos teóricos deberían aprender los educandos, pero, al seguir este último camino, no se sabe si lo que se aprende dará respuesta a situaciones problemáticas que la práctica cotidiana plantea.

- b) Se parte de la idea de que las concepciones pueden obstaculizar o facilitar los nuevos aprendizajes, por ello es necesario recolectar, a través de la observación y/o la entrevista a profundidad, durante los procesos de acompañamiento y seguimiento, “los modos de ver” y los “modos de hacer” de las personas que entrarán a formar parte de la acción formativa; también se indagará en qué condiciones se encuentran para entrar en diálogo con nuevos saberes.
- c) Dado que la formación es una de los posibles modos de mejorar la práctica, los actores institucionales deben estar claros de los alcances de la formación: ¿qué se espera alcanzar con el proceso formativo?¹⁴¹

141 Mariño, G. (2000). Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural. El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas. *Aportes*, No 53. Bogotá: Dimensión Educativa.

- d) Indagar sobre las alternativas teóricas y/o prácticas que existen alrededor de los problemas detectados en la práctica. Este inventario será la base para el diseño de los futuros procesos de interacción entre educadores y educandos.
- e) Valorar estas alternativas tomando como marco de referencia la intencionalidad transformadora de la Educación Popular y el contexto en que se desarrollará la acción formativa.
- f) Confrontar los resultados de la indagación que se ha hecho sobre lo que piensa y hace la población involucrada con los deseos institucionales, las alternativas teóricas/prácticas encontradas y su valoración. Esta confrontación es un primer nivel de **negociación cultural** que le toca llevar a cabo al responsable del diseño de la propuesta formativa. A partir de esta confrontación se formulan **los objetivos** de la propuesta formativa que servirán para orientar las acciones formativas y establecer los parámetros que guiarán la evaluación del itinerario.

1.2. Problematizar la práctica formativa

Así como miramos la práctica cotidiana de los educandos, también es importante echar un vistazo a las prácticas formativas anteriores. ¿Qué hemos hecho hasta ahora en clave formativa para mejorar la práctica? ¿Por qué lo que se ha hecho hasta la fecha no ha sido suficiente? ¿Qué modelo pedagógico hemos privilegiado? La misma práctica formativa debe ser reflexionada porque eso permite construir una coherencia entre las intencionalidades y la pedagogía que diseñemos. Es momento de retomar las cinco preguntas clave de todo modelo pedagógico

a fin de responderlas desde la perspectiva de la Educación Popular¹⁴². Según el énfasis de algunos de estos elementos sobre el resto, se va conformando un modelo pedagógico. En un enfoque tradicional predomina una relación autoritaria en la relación formador/a-educando y una metodología transmisiva; en un enfoque técnico, se le da mayor importancia a los conocimientos que, una vez aprendidos, servirán para ser aplicados por los educandos independientemente de su contexto particular. En el caso del modelo pedagógico de la Educación Popular:

- i) La finalidad educativa está enmarcada en la transformación social, cultural y política del entorno en que se desenvuelven los educandos.
- ii) Formadores/acompañantes y educandos establecen una relación horizontal y construyen juntos los nuevos conocimientos en permanente diálogo.
- iii) Los contenidos, situaciones y/o experiencias deben surgir de problemas tomados de la realidad, enfatizando el contexto cultural y político en el cual los conocimientos se construyen, así como su potencial para resolver problemas de la práctica de los participantes.
- iv) En cuanto a las actividades, éstas deben generar la participación de los educandos en la problematización de la realidad con una actitud propositiva.
- v) Las experiencias de aprendizaje deben ser significativas para los educandos a fin de promover la reflexión crítica.

142 ¿Cuáles son las metas/finalidades/objetivos?, ¿Cuáles son los contenidos/experiencias? ¿Qué métodos/estrategias y recursos?, ¿Cuál secuencia/ritmo llevará a cabo la formación?, ¿Qué relaciones se establecerán entre educadores y educandos? Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.

1.3 Planificar los dispositivos de deconstrucción

Pensamos que el conflicto es el principal dispositivo cognitivo durante el proceso formativo. Si ya se conocen los “modos de ver” y “modos de hacer” de los educandos, se debe intentar ahora delimitar, para cada contenido o experiencia, un conjunto de estrategias didácticas que permitirían “perturbar” el conjunto de estereotipos, explicaciones simplificadoras, generalizaciones que impiden pensar de forma crítica la realidad y obstaculizan los cambios de las prácticas que se desean promover entre los educandos. Refranes, análisis de casos o imágenes de la realidad cotidiana son algunos de estos dispositivos que llevarían a los educandos a relativizar sus saberes y opiniones y a disponerse a entrar en diálogo con nuevos y diferentes saberes.

1.4. Planificar los dispositivos de reestructuración

Luego de suscitar una especie de “conflicto cognitivo” con lo que ya se sabe, de manera tal que los educandos se coloquen críticamente frente al mundo, se hace necesario que éstos contrasten sus saberes previos con nuevos conocimientos que los ayudarán a distanciarse y a valorar lo que saben. Para ello, es importante diseñar estrategias para que los educandos puedan, luego de estas contrastaciones, hacer “síntesis” que expresen los procesos mediante los cuales sus “tramas conceptuales”¹⁴³ se han acomodado al incluir nuevos saberes y desechar los que

143 Tal como lo han afirmado los constructivistas, el núcleo articulador del conocimiento son los conceptos que “describen la regularidad o relación de un grupo de hechos y se designan con un signo” (Novak, 1990); mientras que las teorías son modos en que un conjunto de conceptos se relacionan entre sí, de tal manera que teorizar a partir de experiencias no sería otra cosa que construir la estructura de conceptos que las describen como un entramado. Siguiendo a Novak (1990) en este razonamiento, “la estructura cognitiva representa un sistema de conceptos, organizados jerárquicamente, que son las representaciones que el individuo se hace de las experiencias sensoriales”.

han perdido vigencia, siempre partiendo de sus vivencias más cercanas. En palabras de Marco Raúl Mejía¹⁴⁴, en este momento tiene lugar el “aprendizaje reconstructivo” ya que se reconstruyen vivencias, se genera una motivación para llevar a cabo nuevas acciones, se incentiva la formación y la autoformación. Estas síntesis incluyen las opciones de transformación de la realidad al reconocernos como capaces de intervenir sobre nosotros y nuestro entorno. Para Germán Mariño se trata de un “constructivismo creativo”, porque “...este diálogo cultural implica crear. Crear algo nuevo, algo que no existe, que es muy diferente a repetir la palabra del educando (populismo), a repetir la palabra del educador (mesianismo)”¹⁴⁵.

Como se trata de una reconstrucción permanente, durante todo el itinerario se deben contemplar espacios donde se repase el proceso (¿Hacia dónde vamos? ¿Cómo? ¿Por qué?), a fin de que los educandos se apropien de la dinámica formativa como parte de su empoderamiento.

2. Las interacciones entre formadores/acompañantes y educandos

El eje central en todo proceso educativo es el momento de encuentro e interacción entre educadores/as y educandos. Es preciso, por lo tanto, diseñar (imaginar, anticipar) las posibles interacciones, (encuentros, conversaciones, paseos, cartas, exposiciones, dinámicas) entre los formadores/acompañantes y los educandos. Por ello, es preciso visualizar en qué condiciones es-

144 Mejía, M. R. & Awad, M. I. (2004). *La educación popular hoy*. Quito: Editorial EDB.

145 Mariño, G. (1992). Creatividad y constructivismo: una mirada de la educación popular. *Revista Planteamientos Escuela Pedagógica Experimental*. Disponible en: <http://www.germanmarino.com/.../93-creatividad-y-constructivismo.html>

tas interacciones permitirán que los individuos sean desafiados para que accedan a otros modos de ver y de hacer dentro de los límites que marcan el contexto y las historias personales.

Concebimos dos modalidades de interacciones: a) aquellas en las cuales la reflexión da lugar a procesos de deconstrucción/reconstrucción de saberes de los cuales nacen compromisos, proyectos de acción o planes de mejora que intentarán producir cambios en las prácticas futuras; son encuentros semi-dirigidos que enfatizan la **“reflexión sobre la práctica”**. b) Aquellas que se dan durante el ejercicio mismo de la práctica, en el contexto laboral en que se desenvuelven los educandos; en ellas se enfatiza la **“reflexión en la práctica”**. De estos procesos de acompañamiento y seguimiento a la práctica pueden surgir interacciones semi-dirigidas (talleres, reuniones, etc.) en las que se pueda establecer un diálogo con saberes nuevos que ayuden a mejorar la práctica.

2.1. Reflexionar sobre la práctica

Esta tensión, entre generar el desequilibrio conceptual y favorecer la reestructuración del entramado conceptual que cada educando posee, exige visualizar las situaciones de aprendizaje, no como una simple lista de actividades y recursos que las hagan posibles en respuesta a unos objetivos preestablecidos de los que se espera un resultado o evidencia. Se trata, por el contrario, de idear procesos donde los educandos puedan: reflexionar sobre sus actitudes, prácticas y las concepciones que en ellas subyacen de manera individual; socializar y compartir con el grupo estas concepciones a fin de confrontar sus puntos de vistas y llegar a síntesis integrando nuevos conocimientos. Como ya se ha dicho, la reflexión debe ser individual y colectiva, de tal manera

que las síntesis surjan de procesos de construcción intersubjetiva. En los espacios de estas interacciones se integrarán:

El trabajo individual, que promueve la reflexión sobre su propia historia de vida, la “huella personal”, rescatando los procesos de individuación y de autoafirmación desde los intereses y necesidades particulares. Generar momentos de introspección permite situar a los educandos y a los mismos educadores(as) en contextos específicos, además de valorar sus saberes propios.

El trabajo grupal: la formación de grupos, ya sea de forma aleatoria ya sea por intereses, es una estrategia clave de la Educación Popular que permite: 1) el reconocimiento de los saberes de todos y todas en una relación horizontal; 2) el intercambio, la socialización de los saberes individuales; 3) la confrontación y el debate de diferentes puntos de vista con lo cual se inicia la negociación cultural; 4) al exigirse conclusiones, cada grupo construye síntesis en las cuales el parecer de un individuo se ve cuestionado o enriquecido por el de sus pares.

Las plenarias: es el momento en que las síntesis de grupo, sean presenciales o virtuales, se colectivizan convirtiéndose en el punto de partida de los procesos de reestructuración de saberes donde juega un papel importante el uso de la pregunta, de la contradicción y del conflicto entre visiones diferenciadas, que no son necesariamente extremas, alrededor de ejes problemáticos. Se debe tender a elaborar una síntesis mayor, conclusiones globales que ayuden a cerrar temas que sean la base de futuros compromisos de transformación.

Gestión y organización de las interacciones: además de planificar las interacciones durante los procesos reflexivos, hay que tomar en cuenta las condiciones para que éstas se realicen:

- Prever lugares y tiempos específicos que favorezcan el encuentro y el intercambio de forma horizontal entre los educandos;
- Saber armonizar el ritmo del trabajo individual-grupal con la duración planificada en tiempos estructurados.
- Hacer uso eficaz de unos determinados recursos.

Estas condiciones exigen competencias en gestión y administración pedagógica para saber encontrar o ambientar el espacio más adecuado, saber distribuir los tiempos y tener a mano los recursos necesarios.

2.2. Reflexionar en la práctica

Tal como lo explicábamos anteriormente el proceso formativo está constituido por momentos de reflexión y momentos de acción en los cuales los educandos intentan generar mejoras en la práctica y crean las condiciones para transformaciones de más largo alcance. Como se constata, concebimos la formación de modo integral: tanto desde los modos de ver, de pensar y desde los modos de hacer. Según esta perspectiva es preciso que toda propuesta formativa contemple el compromiso por parte de los educandos de diseño de propuestas de cambio, de solución de problemas¹⁴⁶ y/o propuestas innovadoras como resultado del

146 "El ejercicio constante de una lectura de mundo, que exige la comprensión crítica de la realidad, supone, por una parte, su denuncia, y por otra, el anuncio de lo que aún no existe": En Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. México: Siglo XXI Editores.

diálogo entablado en las reflexiones sobre la práctica. Estas propuestas serán integradas a la práctica cotidiana de cada uno de los educandos.

Con la explicitación de un plan de acción y/o compromisos que serán cumplidos durante el desempeño laboral de los educandos, estamos sugiriendo una modalidad formativa que parte de la reflexión sobre el hacer y el acontecer para identificar y comprender lo que debemos cambiar y desarrollar una acción transformadora. Lo que se ha aprendido durante los procesos reflexivos se integra en la práctica cotidiana, de manera tal que el compromiso no queda como letra muerta. Sin embargo, al extender el concepto de formación a la práctica misma, el lugar de trabajo hay que pensarlo también como un lugar de formación; se podría considerar los momentos de planificación, monitoreo, seguimiento y evaluación, propios de toda dinámica laboral, como espacios de reflexión sobre la acción y, por consiguiente, momentos de formación. Para ello, es importante que los que participan tengan conciencia de que se trata de un momento formativo y que tengan la disponibilidad de ver como posibles y factibles los nuevos saberes.

2.3. El desarrollo del proceso formativo

Tal como mencionamos anteriormente, el eje central en todo proceso educativo es el momento de encuentro entre los formadores/acompañantes y los educandos, es decir, el momento en el cual se ejecuta o implementa lo que se ha planificado. Este proceso de interacción formativa es intencional y sistemático e incluye relaciones de intercambio de saberes, experiencias e informaciones entre los distintos actores y demás elementos que intervienen en el proceso. En otras palabras, la implementa-

ción es el resultado de esa interacción y responde interrogantes como: ¿Quiénes implementan la formación? ¿A quiénes va dirigida? ¿Cómo y dónde se llevará a cabo? Responder esas preguntas nos permitirá delimitar los roles de educandos, formadores/acompañantes, de los y del ambiente de aprendizaje como contexto rico y complejo en el cual se dan las interacciones entre ambos.

Desde esta perspectiva, el educando que decide participar en un proceso formativo centrado en la reflexión de su práctica, asume un papel activo convirtiéndose en protagonista y corresponsable de su propio proceso, conoce el itinerario que va a seguir y actúa para dar respuesta a sus intereses y necesidades particulares, al mismo tiempo que colabora con sus compañeros y compañeras. Es decir, se compromete con todo lo que esto implica, reconoce que necesita adquirir nuevos conocimientos y desarrolla estrategias que le ayuden a reflexionar críticamente para deconstruir y reconstruir su práctica.

Por otra parte se reconoce a sí mismo como un sujeto en formación que posee saberes adquiridos tanto en sus experiencias de vida y escolares como en su práctica educativa, que comparte con otros sujetos en formación, pues al explicitarlos logra comprender mejor su sentido y puede descubrir los elementos que le permitirán transformar su vida y su práctica. Valora la formación como una oportunidad para cambiar personal y profesionalmente por lo que se abre a los nuevos conocimientos y los contrasta con sus saberes previos apropiándose de la dinámica formativa para continuar profundizando y autoformándose.

Asimismo, siempre está dispuesto a aprender en colaboración con otros pues entiende el colectivo como el espacio ideal

para ello; esto implica conocer la realidad en la cual se encuentra inmerso y trabajar en equipo intercambiando ideas, razonamientos y puntos de vista.

Por su parte, el formador/acompañante asume un rol coprotagónico ya que en sus manos reside gran parte del éxito de cualquier propuesta formativa que deseemos implementar. Esto exige hacer un proceso de selección para escoger una persona que reúna todas las características requeridas para impulsar el proceso de formar/acompañar. Debe ser un educador, preferiblemente experimentado, con conocimiento de la realidad de los educandos y del grupo que acompaña; así como de los recursos y la metodología a trabajar. Un sujeto en proceso de formación y autoformación, dispuesto a convertirse en un aprendiz, capaz de reflexionar su práctica como formador, aprender de ella y comprometerse con su mejora y su desarrollo profesional. Está identificado con la Educación Popular, con sus valores humanocristianos, sus principios y metodología pues su intencionalidad ética-política transformadora está presente en todo proceso formativo implementado por este Movimiento.

Dependiendo del eje central de la formación, organiza y genera situaciones significativas de aprendizaje donde se suscita la comunicación, el diálogo de saberes y la crítica constructiva; gestiona las interacciones comunicativas e interpersonales armonizando tiempos y ritmos, respetando los intereses, necesidades y haciendo un uso eficaz de los recursos. Promueve oportunidades de aprendizaje basadas en una pedagogía crítica y dialógica, una pedagogía de la pregunta que impulsa a crear, cuestionar y construir conocimientos colectivamente. Dinamiza los procesos de aprendizaje relacionando los saberes y experiencias previas de los educandos con los saberes o experiencias propuestas.

Apoya de manera incondicional a todos y todas, brinda confianza y seguridad y se relaciona de manera asertiva estableciendo un clima afectivo, de gran calidez y cercanía que contribuye a superar los obstáculos que se presentan en el camino formativo.

Genera interacciones de colaboración y cooperación entre todos y todas los involucrados en el proceso, reconociendo su heterogeneidad e incluyendo a los que tienen mayores dificultades; también genera procesos de deconstrucción o reflexión crítica de la realidad y de reestructuración o negociación cultural que contribuyan a que los educandos/participantes agudicen su mirada para ver lo que no es evidente. Le corresponde sentar las bases para la construcción de un ambiente de aprendizaje donde todos se sientan incluidos y puedan compartir sus metas, expresar sus pensamientos y reflexiones.

Tradicionalmente, cuando hablamos de **ambientes de aprendizaje** los concebimos como espacios en los cuales ocurrían los procesos de aprendizaje y enseñanza. Actualmente consideramos que un ambiente de aprendizaje no puede limitarse a las condiciones físicas o materiales necesarias para el desarrollo de la acción educativa, sino que debe incluir las dinámicas, las relaciones, las vivencias, los comportamientos y las actividades que se dan en su interior a fin de favorecer los aprendizajes. Es decir, los ambientes de aprendizajes son contextos complejos que deben ser abordados desde diversas perspectivas.

Tienen varios componentes, a continuación nos referiremos a dos fundamentales: los desafíos y la identidad. Los primeros son los retos o las motivaciones que generan los formadores/acompañantes y los propios educandos fortaleciendo el desarrollo de valores colectivos y procesos de autonomía grupal. Los segun-

dos, tienen que ver con el desarrollo de una identidad compartida (sentido de pertenencia) pues esto contribuye con el fortalecimiento de las relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo,¹⁴⁷ lo que facilita los aprendizajes.

Al implementar procesos formativos privilegiamos ambientes de aprendizaje donde el colectivo comparte el conocimiento distribuido y contextualizado en un espacio educativo o institución. En estos procesos, la socialización y el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y la construcción de metas y compromisos constituyen la base del aprendizaje colaborativo.

Creemos en ambientes de aprendizaje donde la horizontalidad permita que todos sean coprotagonistas del proceso, con relaciones de poder equilibradas entre formadores y educandos, donde se reconozcan los saberes de cada uno, se motive la participación de todos y todas, se tomen decisiones conjuntas, se deleguen responsabilidades y se dialogue... Esto implica confiar en el otro, considerarlo con capacidad suficiente para aportar, así como escuchar sus opiniones y valorarlas.

Apoyamos la creación de ambientes de aprendizaje cercanos, afectivos y desafiantes que posibiliten la comunicación y el encuentro de todos; en los cuales se desarrollen dinámicas y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora, el diálogo y se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos.

Apostamos por ambientes de aprendizaje inclusivos en los cuales se acoja a todas las personas con sus diferencias y poten-

147 Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos* N° 29, 97-113. Chile.

cialidades, tomando en cuenta sus características personales, psicológicas, culturales y de contexto social. Ambientes solidarios en los cuales no existan barreras que impidan acceder con equidad y calidad a las formaciones, donde todos y todas se ayuden entre sí, se respeten los logros y se den las condiciones para que cada persona alcance su máximo potencial.

Proponemos la construcción de ambientes de aprendizaje celebrativos y motivadores, donde se promueve el gusto por la música, el canto, la poesía y todos los elementos lúdicos y estéticos que contribuyen a crear un ambiente propicio para aprender de una manera agradable. Es necesario organizar el espacio de acuerdo con las actividades que se planeen llevar a cabo, por ejemplo, si se va a hacer una dramatización es importante desocupar un área lo suficientemente grande para que todos y todas puedan desplazarse, así como colocar en el lugar designado para ello algún papelógrafo o elemento decorativo relacionado con la actividad propuesta.

Más aún, entendemos los ambientes de aprendizajes como espacios en los que se reconocen y celebran los logros y aprendizajes de todos los involucrados en el proceso formativo, en los cuales, al finalizar el proceso, los educandos son capaces de construir diversas producciones, tales como: prácticas innovadoras y creativas, sistematizaciones, memorias, proyectos, reflexiones, ideas, teorizaciones, propuestas y artículos, entre otros.¹⁴⁸

Cuando se implementan procesos formativos se pretende generar cambios culturales que incidan en las creencias, actitudes, normas y valores sobre los cuales se sustenta la práctica con el

148 Fe y Alegría (2001). *La formación del docente necesario*. Colección Procesos educativos. Caracas: Fe y Alegría de Venezuela.

fin de transformarla, para asegurar la continuidad y permanencia de los cambios originados, es indispensable que tengan un acompañamiento sistemático, pues se corre el riesgo de que se conviertan en experiencias puntuales que producen una euforia momentánea y luego tienen muy poca o ninguna incidencia en la transformación de las personas y sus prácticas.

2.4. Definición de las modalidades formativas

Tradicionalmente los procesos formativos para educadores implementados por Fe y Alegría han sido realizados desde la modalidad presencial. Ciertamente, el contacto cara a cara, cercano y fraternal entre educadores y educandos, así como la inmediatez de las respuestas que brinda esta modalidad es insustituible. Sin embargo, en los últimos tiempos, con el fin de democratizar el acceso de nuevos actores a los procesos formativos y atender el mayor número de participantes, se ha ido dando un viraje hacia una modalidad a distancia bajo entornos virtuales de aprendizaje a través de las Tecnologías de Información y Comunicación¹⁴⁹.

Sin embargo, no es posible hablar de la educación bajo entornos virtuales o de la educación semipresencial con utilización de las TIC sin hacer por lo menos una mención a la **educación a distancia** como parte de sus orígenes. La educación a distancia ha sido una modalidad educativa muy utilizada por Fe y Alegría

149 Para lograr el éxito de estas formaciones los participantes deben poseer ciertas condiciones, entre ellas: competencias tecnológicas para el manejo de la plataforma de aprendizaje, niveles de conectividad adecuados en su centro educativo o en su hogar, equipos personales con costos elevados o tener acceso a los de su centro educativo, tener la cultura de trabajo independiente y la disciplina requerida para superar la sensación de aislamiento que surge en distintos momentos del proceso formativo.

(educación radiofónica) que se lleva a cabo con apoyo de un material impreso, transmisiones de radio y una tutoría o encuentro semanal con un facilitador. En sus inicios, esta modalidad presentaba sus contenidos por correspondencia; con el paso del tiempo, ha evolucionado para incluir la comunicación audiovisual, los multimedia, y más recientemente, las TIC que incluyen: los equipos de computación, la internet y la web 2.0.

Las tecnologías digitales en red han contribuido a ampliar los entornos de aprendizaje más allá de sus límites físicos, geográficos y temporales. Estas tecnologías digitales abren nuevas oportunidades para aprender sin importar la distancia y sin requerir la asistencia a un lugar determinado en un horario determinado, así como la posibilidad de utilizar nuevos modelos educativos y una diversidad de recursos. Es decir, nos encontramos ante una ampliación del entorno de aprendizaje fundamentada en otras maneras de observar, de comunicarnos, de producir, de interactuar y de aprender.

Cuando se trabaja bajo entornos virtuales de aprendizaje el formador/acompañante asume el rol de tutor: un moderador que *convoca*, anima la participación, introduce elementos de reflexión para que los educandos participantes puedan nutrir sus prácticas; *conecta* sus experiencias reales, *identifica* los aprendizajes personales y *promueve* su socialización con la comunidad de aprendizaje.¹⁵⁰

Para asumir este nuevo rol el formador-tutor requiere diversas capacidades: pedagógicas (profundizar e investigar temas, organizar los conocimientos, valorar, acompañar y orientar), co-

150 Adrián, M. (2011). Nuestro rol como tutores virtuales. Programa de Informática Educativa de la Federación Internacional de Fe y Alegría. Material mimeografiado.

municativas (en la producción de textos, de recursos no-verbales ni textuales, utilizando TIC), y tecnológicas (manejo del computador, del correo electrónico, de buscadores de internet, manejo básico de diversos programas y plataformas de aprendizaje).

Seguidamente presentaremos un cuadro con algunas diferencias entre las formaciones presenciales y bajo entornos virtuales.

Cuadro 5. Modalidades presencial y virtual

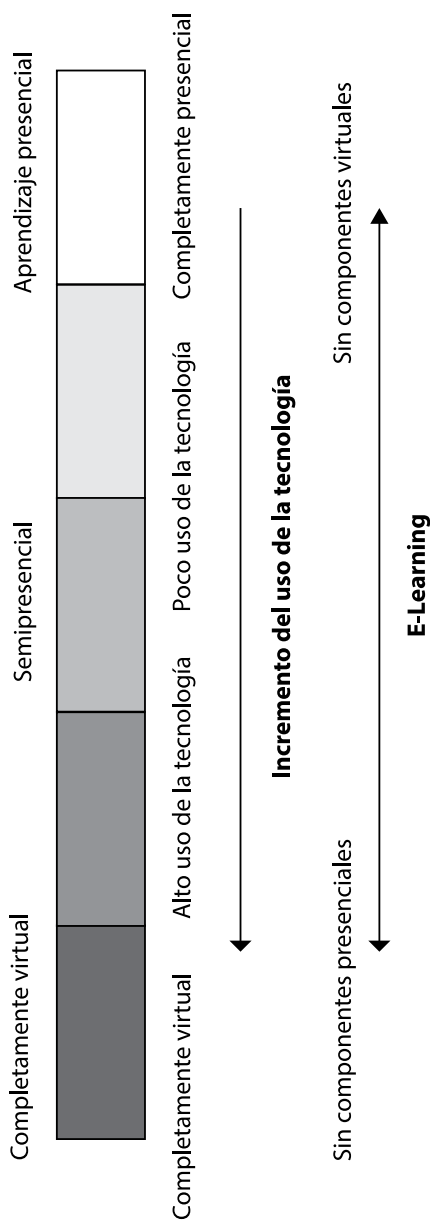
	Formaciones presenciales	Formaciones bajo entornos virtuales
Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • El formador del proceso y el educando- participante tienen un tiempo y un espacio previamente establecido en el que deben coincidir físicamente. • Puede dificultarle el acceso a algunas educandos debido a la poca flexibilidad en cuanto a horarios y espacios. 	<ul style="list-style-type: none"> • El formador del proceso y el educando no tienen que encontrarse físicamente al mismo tiempo ni en el mismo espacio. • Permite el acceso a nuevos educandos y permite superar las barreras del espacio.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • La voz del formador y su expresión corporal son los medios de comunicación más utilizados. Se pueden utilizar otros medios audiovisuales como apoyo. • El diálogo puede darse de forma inmediata. • La comunicación oral es la más utilizada en la formación presencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • La voz y la expresión corporal son sustituidos por grabaciones o videos que pueden ser escuchados o vistos en cualquier momento y lugar. Los medios audiovisuales no son ayudas sino mediadores de conocimiento. • Es necesario un tiempo de espera para recibir respuesta a los mensajes enviados o recibidos. • La lectura y la escritura son los medios de comunicación más utilizados, acompañados de otros medios audiovisuales.

<p>Rol del formador</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El formador siempre está disponible para sus educandos. Puede responder preguntas, aclarar dudas, etc. • El formador puede utilizar material didáctico que casi nunca fue diseñado por él. • El formador acompaña el proceso formativo de los educandos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El formador asume el rol de tutor-facilitador que guía y orienta el proceso de aprendizaje y promueve el trabajo colaborativo. • El formador diseña gran parte de los materiales audiovisuales que generalmente son utilizados. • El tutor-formador acompaña el proceso formativo pero puede apoyarse en algunas herramientas de seguimiento y control que le ofrecen las plataformas.
<p>Materiales de apoyo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En muchas oportunidades los materiales se repiten a través del tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una gran variedad de materiales disponibles en línea y además pueden actualizarse y mejorarse constantemente.
<p>Relaciones e interacciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones entre los educandos son de una mayor cercanía y calidez pues puede darse un contacto corporal entre los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones sociales y el conocimiento personal entre los educandos deben promoverse mediante actividades sociales tipo foros o utilización de las redes sociales.

Otra modalidad formativa que puede emplearse para la implementación de los distintos procesos formativos es la *semi-presencial* que consiste en una combinación de los espacios, los

tiempos, los recursos y las vías de comunicación entre los educadores-formadores y los educandos-participantes. Para describir esta modalidad podemos considerar que si nos situamos en un continuo, en uno de sus extremos podemos ubicar las prácticas presenciales, mientras que en el otro, las virtuales, y en el centro pueden darse todas las combinaciones posibles que corresponden a la semipresencialidad.

Gráfico 4. Descripción esquemática de la educación semipresencial¹⁵¹



151

Tomado de la descripción realizada por Mason y Rennie (2006) citada por Cabero, J. en *Del E-learning al IB-learning: nuevas acciones educativas*. En: <http://sed.ucla.edu.ve/descargas/documentos/del-elearning-al-blended-learning-nuevas-acciones-educativas/view>

Para diseñar e implementar procesos formativos bajo cualquiera de estas modalidades hay una serie de interrogantes que debemos tratar de responder, entre las cuales mencionaremos los siguientes: ¿Cuáles son las características de los posibles educandos? ¿Cuál es la modalidad más apropiada para ellos? ¿Qué modalidad favorecerá su aprendizaje? ¿Cuál es más coherente con la cultura del Movimiento? ¿Poseemos los recursos y la infraestructura para ponerla en práctica?

Cualquiera que sea la modalidad seleccionada cuando se vaya a diseñar un proceso formativo se deben tomar en cuenta una serie de elementos:

- **Coherencia pedagógica.** Todo el sistema debe organizarse para que se respete la intencionalidad y el compromiso pedagógico que lo sustenta.
- **Claridad y sencillez en la presentación de los materiales,** con énfasis en la *mediación pedagógica*. Esto es importante en todo momento pero especialmente cuando trabajamos en entornos virtuales de aprendizaje o en la modalidad semipresencial; un estudiante necesita oír nuestra voz aunque no estemos ante él, y nuestra voz se oye cuando hablamos, dialogamos o conversamos desde los materiales destinados al aprendizaje.
- **Cercanía de propuestas y contenidos** de las formaciones con la vida cotidiana de los educandos. Partir de la realidad y de la práctica, problematizarla, confrontarla con las nuevas ideas y reflexionarla para transformarla.
- **Reconocimiento del tiempo disponible de los educandos** para cumplir con lo que requieren los procesos de formación.

- **Valoración de los saberes, conocimientos y experiencias previas de los educandos.**
- **Claridad en el itinerario de prácticas**, para lograr lo que se busca. Un educando en modalidad presencial o virtual no está para prácticas innecesarias ni para aprendizajes insignificantes.¹⁵²

La mayor parte de los itinerarios formativos que se han presentado enfatizan la importancia del colectivo y la colaboración, valorando la posibilidad de que el educador se convierta en sujeto de su proceso formativo. Sin embargo, no es posible que un educador pueda satisfacer todas sus necesidades de aprendizaje durante su formación inicial o en la formación permanente brindada por el Movimiento o cualquier organización educativa en la que participa, hay intereses y necesidades personales que sólo serán cubiertas mediante procesos de autoformación que incluyen la reflexión de las propias experiencias.

Cuando hablamos de autoformación nos referimos a una práctica personal de un sujeto social que aprende, que profundiza su experiencia por la búsqueda de conocimiento y que concretiza esa búsqueda en su práctica.¹⁵³ La motivación de una persona que aprende puede ser adquirir conocimientos, saberes y habilidades (saber hacer) o transformarse a sí mismo (saber ser), y para lograrlo asume el control de su propia autoformación.

Dado que la formación es una tarea para toda la vida, la autoformación debe convertirse en una forma de vida y una actitud

152 Prieto, D. (2011). Evaluación del diplomado de educadores populares bajo entornos virtuales. Material no publicado.

153 Dumazedier (2002) citado por Marcelo, C. (2010). Autormación para el siglo XXI. En *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Pag. 141-179. Madrid: Walters Kluwer.

para todos y todas si se desea continuar avanzando en el camino del desarrollo profesional.

3. La sistematización de experiencias como estrategia formativa

En párrafos anteriores indicábamos que hay que concebir la formación como un proceso de investigación que contribuya a mejorar las prácticas cotidianas. Ese itinerario de reflexionar, revisar la práctica, modificarla, para luego reflexionar sobre los cambios sucedidos, ya sea individual o colectivamente, va a exigir que se integre durante todo el itinerario el **registro y la sistematización** de la trayectoria de vida laboral y profesional como un dispositivo metodológico que permitirá, a formadores/acompañantes y educandos, construir, explicitar y socializar los conocimientos productos de la reflexión en y sobre su práctica.

En el campo de la sistematización de experiencias se presenta una variedad de escenarios: podemos sistematizar experiencias en las que no hemos participado de forma activa y eso nos exige buscar maneras para saber más de ellas entrevistando personas, leyendo materiales testimoniales que nos permitan reconstruir la trayectoria recorrida por las experiencias. Pero hay otro escenario posible: ya conocemos la experiencia porque hemos sido parte de ella y, en ese caso, en su reconstrucción, es importante explicitar lo que hemos experimentado como “autor” o “autora” a partir de lo que hemos recogido en notas, apuntes, fotografías, entrevistas a otros participantes y observaciones de eventos puntuales. En este segundo escenario, el porqué sistematizar puede variar: podemos sistematizar porque deseamos ordenar lo que sucedió o porque queremos difundir la experiencia. Pero cuando nuestra intención es comprender mejor lo que sucede

en nuestra práctica y deseamos adquirir un conocimiento de esa vivencia, entramos en una modalidad en la cual el mismo proceso de sistematización es una oportunidad para la formación del sujeto que sistematiza¹⁵⁴.

Existe un primer nivel de conocimiento práctico que no se ha expresado ni se encuentra ordenado; son conocimientos que le dan sentido y explican nuestro quehacer. A medida que se sistematizan los procesos reflexivos en y sobre la práctica que hemos llevado a cabo durante la espiral formativa mencionada (Ver **Gráfico 2**), vamos explicitando los conocimientos en que se ha sustentado, así como aquéllos producidos durante la acción. Es decir, la sistematización busca sacar a la luz la teoría que está en la práctica, un conocimiento práctico sistemático y explícito que se caracteriza por ser situacional y estar orientado a la acción¹⁵⁵.

Para ello es necesario desarrollar entre los educandos el hábito de registrar la acción y conservar las evidencias de las acciones que se llevan a cabo, ya que servirán de insumo para elaborar **los relatos** que son la materia prima de la cual se alimenta la sistematización. La narración cronológica que permite reconstruir lo ocurrido, primero oralmente, utilizando todos los recursos disponibles (fotografías, actas, informes, entre otros), y luego por escrito, constituye nuestro primer acercamiento a la práctica y nos brinda una visión global de lo vivido y de cómo se van dando los cambios. La intención es que se cuente cómo se está viviendo la práctica, qué sueños la han guiado, quiénes están participando en ella, entre otros aspectos.

154 Borjas, B. (2008). La sistematización de experiencias como estrategia de formación. *Revista Movimiento Pedagógico*, No. 44, 3-5. Caracas: Fe y Alegría de Venezuela.

155 Soto, M. C. (2012). *Comunidad de aprendizaje-Sistematización- Guía conceptual*. Federación Internacional Fe y Alegría.

El punto de partida del relato es la realidad y la lectura que hacemos de ella; el relato sitúa la práctica en un espacio y un tiempo, por ello es indispensable ubicarla en un contexto histórico, educativo, cultural, político y social. Al escribir el relato tenemos que estar conscientes de que ninguna práctica ocurre aislada, siempre está enmarcada en una realidad compleja y cambiante que debemos observar con una mirada reflexiva y focalizada para analizarla y luego narrarla. No hay texto sin contexto, y en la sistematización el texto que nace y explica la práctica va produciendo un nuevo contexto que retroalimenta al que existió previamente, pero que es diferente por las transformaciones que están ocurriendo a partir del proceso de sistematización.

Al ordenar, narrar y escribir la experiencia, nos vamos dando cuenta de si lo que esperábamos hacer se pudo hacer o si hubo un desajuste. Esto nos permite desarrollar una práctica reflexiva. Según Perrenoud¹⁵⁶, “la experiencia singular no produce aprendizaje a menos que se conceptualice, vinculada a los conocimientos que la enlacen a algo inteligible y la inscriben en una u otra forma de regularidad”. Una vez que los educandos tengan al frente el texto de la narración enriquecido por las voces de sus pares y de los mismos formadores/acompañantes, continúa el proceso de reflexión sobre la práctica: tenemos que preguntarnos sobre los medios y recursos que utilizamos, si las estrategias fueron adecuadas, si respetó el tiempo de programación, sobre los riesgos, sobre la forma como nos organizamos, si tomamos en cuenta las expectativas de las otras personas. De allí va surgiendo lo que en sistematización se ha denominado “**las categorías de análisis de la práctica**”.

156 Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona, España: Editorial Grao.

La categorización, análisis e interpretación son momentos difíciles de separar pues todos exigen un gran esfuerzo de cuestionamiento, reflexión e interrogación para poder profundizar en el sentido de la práctica y descubrir las relaciones y la lógica de ésta más allá de los datos e informaciones encontradas y del relato elaborado. Para interpretar es necesario tomar todas las preguntas que nos han ido surgiendo desde el inicio de la práctica hasta construir un listado de preguntas en el que añadirán otras por bloque temático o por categoría que se relacionen con **el eje temático** seleccionado. Dado que una práctica es un proceso social complejo en permanente cambio y movimiento, es prudente delimitar la perspectiva o el enfoque con el que se va mirar la práctica seleccionada. Si no lo hacemos, corremos el riesgo de distraernos y diluirnos en su complejidad y tratar de abarcar más de lo que realmente podemos hacer. Para seleccionar el eje de la sistematización, en primer lugar es necesario conocer previamente **las ideas fuerza**, es decir, pensar cuáles son los aspectos importantes que están marcando el proceso, y luego escoger de entre estas ideas cuál será el eje o los “lentes” con los que miraremos la práctica o la experiencia. Este eje constituye un “hilo conductor” que atraviesa la práctica, puesto que una misma experiencia puede ser sistematizada desde varios ejes.

El momento de la interpretación exige leer y releer, escuchar las voces de algunos actores y actoras que hasta el momento no hayan participado o sólo lo hayan hecho de manera puntual; asimismo, nos podemos apoyar en alguna teoría para comprender

mejor el sentido de la práctica. Barnechea y Morgan¹⁵⁷ proponen los siguientes tres momentos para analizar e interpretar una práctica o una experiencia:

- a. Periodizar el proceso:** Implica identificar y caracterizar las fases o etapas por las que pasó una experiencia o práctica. Esto es importante sobre todo cuando se sistematizan prácticas largas en el tiempo pero es posible que también puedan ser de utilidad para descubrir los cambios que ocurrieron y marcaron el inicio de una nueva fase. Al periodizar es necesario determinar el momento de inicio y de finalización de cada una de las fases y de ser posible colocarle un nombre que la identifique.
- b. Interrogación al proceso:** Consiste en formular preguntas al proceso vivido orientadas por el eje temático de la sistematización que hemos elegido, tratando de que las respuestas a dichas preguntas sean construidas de manera colectiva. Para construir las preguntas es recomendable: enmarcarlas en los objetivos y eje de la sistematización; que contribuyan a la comprensión del proceso; que las respuestas se encuentren en la misma práctica o experiencia sistematizada; que den respuesta a lo que se desconoce o no se comprende.
- c. Consolidación de los nuevos conocimientos:** Este es el momento de hacer un esfuerzo de síntesis para explicitar los aprendizajes, conclusiones y recomendaciones. Exige explicitar claramente los nuevos conocimientos construidos en el proceso.

157 Barnechea, M. M. & Morgan, M. (2007). El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias. Pontificia Universidad Católica de Lima. Trabajo de investigación para optar al grado académico de Magister en Sociología. Material mimeografiado.

Una vez finalizado el proceso llega el momento de escribir una síntesis rica y profunda donde se visualicen los distintos momentos vividos, pero esta vez organizados según las categorías de análisis definidas que deviene en el esquema de contenido de la síntesis. **El informe** de una sistematización debe reflejar los aprendizajes construidos así como el sentido de las informaciones recuperadas y los procesos desarrollados.

En el **Cuadro 6. Dispositivos para el diseño del diálogo cultural**, se encuentra un resumen del conjunto de estrategias por medio de las cuales los formadores/acompañantes y educandos pueden planificar una formación centrada en la práctica conforme al modelo pedagógico de la Educación Popular cuyo pilar fundamental es el diálogo cultural.

Cuadro 6. Dispositivos para el diseño del diálogo cultural

Organización de las estrategias de deconstrucción/ reconstrucción de saberes
Contextualizar, mirar la realidad que se desea transformar
Problematizar la práctica formativa
Planificar los dispositivos de deconstrucción
Planificar los dispositivos de reconstrucción
Diseño de las interacciones entre formadores/ acompañantes y educandos
Reflexionar sobre la práctica
Reflexionar en la práctica
Desarrollo del proceso formativo
Definición de las modalidades formativas
La sistematización de experiencias como estrategia formativa
El Registro de acciones
El relato
Definición del eje temático y las categorías de análisis
Interpretación crítica
Informe de sistematización

IX. La evaluación de la formación

1. El sentido de la evaluación y los principios que la orientan: para qué y por qué evaluamos la formación.

La evaluación en Fe y Alegría se concibe como un proceso de diálogo para la comprensión y mejora de las prácticas y el desarrollo personal y profesional que, a través de la reflexión, nos permite superar las rutinas y las inercias favoreciendo la creatividad y la innovación. Sus criterios esenciales responden a las características de nuestra gestión: a) **coherencia** con la intencionalidad del Movimiento: encarnar en nuestro hacer los principios que proclamamos para hacerlos vida en la práctica, b) **flexibilidad**: en permanente construcción para adecuarse a las exigencias de la práctica y a los cambios sociales, y c) **permeabilidad**: integrada al contexto para brindar respuestas pertinentes a los problemas y necesidades planteadas por la sociedad y abrirse a los avances del conocimiento¹⁵⁸. Así planteada, la evaluación constituye una acción formativa y formadora, que es parte esencial del proceso educativo y no su actividad final.

Desde este referente, la evaluación de la formación en Fe y Alegría no puede limitarse a medir sus resultados para calificar a los educandos, comprobar sus efectos o controlar su gestión;

158 Federación Internacional de Fe y Alegría (2010). Hacer el bien y hacerlo bien. En *Revista Internacional Fe y Alegría*, N° 11. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

en su lugar, fomenta la reflexión permanente sobre los procesos formativos y las transformaciones que generan (en los sujetos, las instituciones y el contexto social), para realizar los ajustes e innovaciones que garanticen la coherencia de nuestras acciones con los principios que la sustentan.

2. Los aspectos y criterios de evaluación: ¿qué evaluamos en nuestros procesos formativos?

Desde una concepción de la evaluación como proceso dialógico de reflexión sobre la práctica y los cambios que genera para promover innovaciones que transformen la realidad, la evaluación de la formación debe considerar los siguientes aspectos:

- a) El contexto de la formación.
- b) El proceso formativo.
- c) Las transformaciones que genera en los educandos y formadores y el alcance en el contexto institucional y social donde pretende incidir.

A continuación, describimos cada uno de estos aspectos y señalamos los criterios que deben tomarse en cuenta para su evaluación:

Cuadro 7. Aspectos y criterios de evaluación¹⁵⁹

ASPECTOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Contexto de la formación: Características de los educandos.</p> <p>Intereses y exigencias de la práctica.</p> <p>Demandas institucionales y sociales.</p> <p>Creencias, actitudes y obstáculos.</p>	<p>a) Coherencia con la identidad de Fe y Alegría: atención a los sectores más necesitados, promoción de las personas y las comunidades para que sean conscientes de sus potencialidades y valores, adquieran la capacidad de decidir sobre su vida y futuro, alcancen su realización como personas y comunidad, definan mejor su identidad social -sin arribismos-, y asuman responsablemente su compromiso político.¹⁵⁸</p> <p>b) Permeabilidad: pertinencia de los objetivos, capacidades y saberes con los intereses y exigencias de la práctica, con el desarrollo personal y profesional y las demandas institucionales y sociales.</p> <p>c) Flexibilidad: los tiempos, espacios y actores se adecuan a las exigencias de la práctica y a los cambios sociales.</p>

159 Fe y Alegría (1985). Ideario Internacional de Fe y Alegría. Documento discutido y aprobado en los XV y XVI Congresos Internacionales de Fe y Alegría. Mérida, Venezuela, 1984 y San Salvador, El Salvador, 1985. Material mimeografiado.

<p>Proceso formativo: Planificación, implementación y evaluación del proceso formativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Coherencia con la metodología de la Educación Popular y los principios de gestión del Movimiento: gestión humana y humanizadora, gestión participativa, trabajo en equipo, liderazgo compartido, descentralización y autonomía funcional, gestión del conocimiento y sistematización, gestión de redes y en red, gestión transparente y ética, gestión de la comunicación e imagen institucional. b) Pertinencia: con los sujetos y las necesidades detectadas. c) Flexibilidad: se adapta a las necesidades de la práctica y a los cambios sociales. d) Permeabilidad: abierto a las demandas sociales y a los avances del conocimiento.
<p>Transformaciones que genera:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) En los educandos y formadores cambios en las creencias, actitudes y capacidades que se manifiestan en la práctica. b) Institucionales y sociales. c) Alcance o impacto en el contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Reflexión crítica de la realidad. b) Contextualización de los nuevos saberes en el marco de la identidad y la misión del Movimiento. c) Avances y progresos coherentes con la práctica de un educador popular. d) Coherencia con los principios de gestión del Movimiento. e) Cultura de cambio acorde con la identidad del movimiento.

3. La metodología de la evaluación: ¿Cómo evaluamos nuestros procesos formativos?

Clarificado el sentido y los aspectos que deben considerarse al evaluar la formación, seleccionamos su metodología, la cual debe ser coherente con los principios que orientan la gestión en Fe y Alegría. En este sentido, los procesos de evaluación participativos cumplen un papel muy importante, ya que desarrollan una actitud de reflexión permanente sobre nuestras actitudes y prácticas, al propiciar la transformación de nuestras buenas intenciones en praxis (práctica consciente y reflexiva) y favorecer el desarrollo de un proceso educativo que contribuya a transformar la cultura institucional, mediante la construcción compartida de creencias, actitudes, capacidades y prácticas congruentes con la formación integral y el desarrollo humano y social que aspiramos alcanzar. Lo anterior demanda reflexión, acompañamiento, diálogo, confrontación de ideas y saberes y toma de decisiones colectivas para generar innovaciones transformadoras.

La selección de la metodología de la evaluación supone también conocer los diferentes tipos de evaluación. Según sus agentes, la evaluación puede ser interna y externa. La evaluación interna es realizada por los propios sujetos que coordinan, organizan y participan en los procesos formativos y la evaluación externa es realizada por personas ajenas, generalmente acompañantes, expertos, supervisores, investigadores. Ambos tipos de evaluación se complementan, pues el evaluador externo necesita la referencia de las autoevaluaciones y co-evaluaciones de los sujetos involucrados para comprender la práctica y proponer elementos de mejora, y la evaluación interna se nutre con las apreciaciones de un evaluador externo que ayude a visualizar aspectos ignorados en la propia acción.

Según su finalidad, la evaluación se ha clasificado tradicionalmente en formativa y sumativa. La primera es continua y se orienta hacia la comprensión y mejora de la práctica, y la segunda se realiza al final de un período o de un proceso formativo, con el propósito de determinar su resultado, alcance o valía. Un modelo alternativo más reciente y menos conocido es la evaluación iluminativa utilizada para el estudio de las innovaciones educativas. Esta evaluación se concentra en examinar y describir la innovación en el contexto real y global donde se desarrolla (no sus componentes aislados) para interpretar y explicar los procedimientos y acciones que la hacen posible y las trabas institucionales que la obstaculizan. Su función es “una comprensión totalizadora de la compleja realidad (o realidades) que rodea al programa: en resumen, iluminar”¹⁶⁰ a partir de la evaluación detallada de la innovación. Para evaluar profundamente situaciones específicas se puede recurrir al estudio de casos, el cual permite un análisis detallado e intensivo de la realidad objeto de estudio.

Según el momento en que se realiza, la evaluación puede ser inicial, procesual, final y de alcance (a corto, mediano o largo plazo). La primera se realiza antes o al inicio de un proceso formativo para contextualizar la planificación y el desarrollo de los procesos formativos. La procesual se realiza durante la implementación de la formación para tomar el pulso de la marcha y decidir su reorientación, mejora o consecución. La evaluación final tiene diferentes propósitos y ocurre al término del proceso formativo. La evaluación de alcance se realiza tiempo después

160 Parlett, M. y Hamilton, D. (2000). La evaluación como iluminación: nueva perspectiva para el estudio de innovaciones educativas. En Colección Polémica educativa. Planteamientos en educación 3. Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental. Disponible en: http://www.corporacionepe.org/IMG/pdf/La_Evaluacion_-_La_formacion_de_maestros_-_Escuela_Pedagogica_Experimental.pdf

de la implementación del proceso formativo para evaluar su incidencia en el desarrollo personal y profesional y en el contexto institucional y/o social.

En todos estos tipos de evaluación, los procedimientos de autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación constituyen un gran apoyo, pues a partir de la autorreflexión, del diálogo y la confrontación con los otros, tomamos conciencia crítica de nuestras limitaciones y potencialidades, requisito fundamental para mejorar nuestra actuación y desempeño personal, profesional y social.

Un proceso evaluativo con las características y finalidades propias de un Movimiento de educación popular y promoción social requiere describir y explicar la práctica, para lo cual nos podemos valer de las siguientes técnicas de recolección de datos:

La observación consiste en examinar atentamente los hechos para obtener información directa de la realidad que percibimos. Sus aportes y confiabilidad dependen mucho de la seriedad con la que se asuma el registro de la información, para lo cual nos podemos valer de instrumentos cualitativos como el diario de campo, los registros de clase, las guías de observación y las escalas de apreciación.

La encuesta es una técnica de evaluación que permite recoger información rápida y precisa por medio de preguntas escritas organizadas en cuestionarios, los cuales pueden ser respondidos simultáneamente por un grupo grande de personas. El diseño del cuestionario demanda claridad en los objetivos (¿qué se quiere evaluar?) y la formulación de preguntas sencillas, claras

y fáciles de comprender por el participante porque durante su aplicación puede o no puede haber explicaciones adicionales.

La lluvia de ideas como técnica de recolección de datos para la evaluación tiene las mismas ventajas de la encuesta, pero nos ofrece, además, la posibilidad de adaptar las preguntas de acuerdo con el desarrollo del intercambio comunicativo. Al igual que la observación, esta técnica es muy utilizada, pero la mayoría de las veces pierde su riqueza debido a la ausencia de registro de las informaciones obtenidas. Por lo tanto, es importante que estos intercambios comunicativos sean grabados y/o registrados en los diarios de campo inmediatamente después de su desarrollo.

La entrevista es una conversación que permite obtener información precisa de una manera más directa y personalizada. Puede ser semiestructurada o no estructurada. Ambas tienen objetivos definidos, pero se diferencian por el grado de flexibilidad. La entrevista semiestructurada se realiza con el apoyo de un guión de preguntas preestablecidas que se adaptan, recrean y cambian de acuerdo con las respuestas del entrevistado, las cuales se van registrando o grabando. La entrevista no estructurada, si bien tiene objetivos claros, se desarrolla de una manera más libre e informal sin guión previo.

Los grupos de diálogo reflexivo son una técnica de evaluación que tiene como propósito recoger información en pequeños grupos (de 12 personas como máximo) fomentando el diálogo y la participación colectiva. Es conducida por un moderador, quien debe guiar la conversación para que no se desvíe ni sea monopolizada por algunos miembros y requiere, también, la presencia de un relator, quien graba y/o registra la información

obtenida y se encarga luego de hacer la síntesis con el moderador.

El análisis de producciones es una técnica de evaluación que nos permite realizar interpretaciones del análisis de contenido de la información recogida (fotografías, diarios de campo, registros, documentos institucionales: actas y minutas de reuniones, agendas, planificaciones, evaluaciones...), la cual se puede organizar en un portafolio. Las evidencias recogidas constituyen una fuente secundaria de información por la diferencia temporal que existe entre el momento de la elaboración y su registro, pero resultan de gran ayuda dada la imposibilidad de poder evaluar todas las situaciones y hechos en el momento que ocurren.

El análisis y la comprensión de la realidad evaluada demanda y fortalece el desarrollo de capacidades para inferir o deducir las transformaciones que se gestan y los cambios que deben generarse. Inferir es un proceso mental que consiste en razonar a partir de la realidad que se percibe para llegar más allá de lo que se ve, se escucha o se siente y, sobre esta base, llegar a conclusiones acerca de la situación percibida.

Por esta razón, la técnica de análisis predominante en esta concepción de evaluación es la triangulación, la cual permite re-interpretar la situación en estudio confrontando diferentes fuentes de información (distintos sujetos o técnicas). **La triangulación** consiste básicamente en la contrastación de información a partir del diálogo de saberes donde se da la convergencia o divergencia de ideas e interpretaciones sobre un mismo aspecto o situación.

En Fe y Alegría privilegamos estas técnicas descriptivas de recolección y análisis de los datos porque la percepción de la realidad depende del sentido que le atribuimos (el cual se construye en diálogo con los otros), y no de las propiedades de las cosas o hechos en sí. Estas ideas, que dan cuenta de la relatividad del proceso de comprensión de la realidad, han estado presentes desde la Grecia Antigua y desde los inicios del cristianismo, a partir de la interpretación de los textos literarios y bíblicos. En esta época surgió la Hermeneútica, paradigma que reflexionó acerca de la interpretación y comprensión crítica del sentido de las cosas. La interpretación se refiere al hallazgo del sentido de las cosas y la comprensión de un objeto significa darle un significado propio, el cual se gesta en colectivo o influenciado por éste.

Clarificado el sentido de la evaluación (¿para qué evaluamos?), los aspectos a evaluar con sus criterios (¿qué evaluamos?) y la metodología (¿cómo evaluamos?), organizamos el plan de evaluación de la formación donde especificamos también las fuentes de información, los informantes clave, el cronograma y los responsables.

Una vez recogidos y analizados los datos, sus resultados, aprendizajes, reflexiones y decisiones deben ser difundidos para posibilitar las articulaciones y alianzas necesarias.

Finamente, nos parece importante resaltar que si bien hemos mencionado y descrito algunas de las técnicas e instrumentos más comunes, existen muchas otras también válidas y a las cuales podemos recurrir dependiendo de las finalidades, momentos y participantes de la evaluación.

A continuación, anexamos algunos ejemplos:

EJEMPLO 1 ESCALA DE APRECIACIÓN NUMÉRICA

Por favor, lee atentamente cada frase y señala con una cruz la frecuencia con que esto ocurre en el centro educativo.

1. Nunca: eso no ocurre
2. Pocas veces: ocurre escasamente
3. Frecuentemente: sucede muchas veces
4. Siempre: eso ocurre siempre

Preguntas dirigidas al personal del centro	1	2	3	4
¿En el centro educativo se propicia la reflexión sobre la propia práctica?				
¿En los espacios de reflexión desarrollados en el centro se fomenta el trabajo en equipo?				
¿En el centro educativo se registran los espacios de reflexión desarrollados en los procesos formativos?				
¿Realizamos una autoevaluación para hacer seguimiento a la calidad de nuestra labor?				
¿En el centro educativo se nos anima a poner en práctica innovaciones educativas?				
¿En el centro educativo se organizan actividades formativas donde compartimos nuestras prácticas mejor valoradas con el resto del colectivo?				
¿La dinámica del centro promueve que aprendamos de los compañeros más expertos?				

Sugerencias para mejorar los procesos formativos en el centro:

Preguntas dirigidas a representantes de la comunidad educativa	1	2	3	4
¿En este centro educativo he recibido orientación sobre cómo apoyar en casa la formación de mis hijos e hijas?				
¿En este centro educativo se organizan actividades formativas que benefician a los vecinos del sector?				
¿Las aulas o salones del centro educativo están a disposición de la Comunidad en horario extraescolar para cursos de adultos, reuniones...?				
¿En este centro educativo he recibido formación para prevenir la violencia doméstica, el maltrato y el abuso sexual?				

**EJEMPLO 2
ESCALA DE APRECIACIÓN GRÁFICA**

Por favor, lee atentamente la siguiente frase y sombrea el cuadro que se acerque más a tu respuesta:

En relación a cómo los procesos formativos en los que he participado desarrollan una mirada reflexiva al contexto estableciendo una relación significativa entre el centro educativo y la comunidad:

--	--	--	--

No estoy satisfecho

Estoy muy satisfecho

Explica las razones que justifican tu respuesta:

Señala sugerencias para mejorar los procesos formativos en este aspecto:

EJEMPLO 3

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

Por favor, responde sinceramente cada uno de los siguientes puntos:

- 1) Describe brevemente los cambios positivos que has tenido en tu desarrollo personal a partir de tu participación en los programas de formación que desarrollamos en el centro.
- 2) Señala las actitudes y prácticas que debes cambiar para ser mejor persona en tu hogar, escuela y comunidad.
- 3) Describe brevemente los cambios positivos que has notado en el desempeño personal y profesional de tus compañeros a partir de su participación en los programas de formación organizados por el centro educativo.
- 4) Sin mencionar sus nombres, señala las actitudes y prácticas que tus compañeros deben mejorar para su desarrollo personal y profesional.

EJEMPLO 4
EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE A PARTIR DE UN
PROGRAMA DE FORMACIÓN EN LENGUA
INSTRUMENTO: PORTAFOLIOS DEL DOCENTE

DOCUMENTOS RECOPIADOS Y ANALIZADOS

Planificación e informe de evaluación diagnóstica del año escolar

Cuaderno de planificación del primer lapso

Cuadernos de cinco alumnos del grado

Muestra de las evaluaciones de los estudiantes durante el primer lapso

Cinco boletines de los estudiantes

Tres registros de clase

EXTRACTO DE LOS INDICADORES DE EVALUACIÓN

La acción del docente en el aula promueve:

- a) La participación del estudiante en diferentes situaciones comunicativas orales.
- b) La redacción coherente y apropiada de diferentes textos

FORTALEZAS	DESCRIPCIÓN
<p>La docente promueve la participación de los estudiantes en situaciones comunicativas orales.</p>	<p>Fuentes de información: observación y registros de clase.</p> <p>La docente promueve exposiciones por parte de los estudiantes y su participación en clase a través de preguntas.</p> <p>Los estudiantes se expresan con libertad en el aula de clase pues conversan espontáneamente entre ellos y con la docente.</p> <p>La docente promueve la narración, la explicación y la descripción en forma oral.</p>
DEBILIDADES	DESCRIPCIÓN
<p>Aunque en las diferentes áreas académicas se promueve la redacción de diferentes textos, no se organizan espacios para la planificación y revisión de los textos.</p>	<p>Fuentes de información: observación y registros de clase y cuadernos de los estudiantes.</p> <p>En los tres registros de clase y en los cuadernos de los estudiantes se observan producciones escritas: cuentos, adivinanzas, explicaciones de los temas desarrollados en los proyectos o en las áreas, donde sólo se resaltan los errores ortográficos por parte de la docente.</p> <p>No se observaron momentos de reflexión individual ni colectiva para la organización y revisión del texto ni espacios de autocorrección o corrección entre pares.</p> <p>Aunque algunas escrituras son copias y no producciones de los estudiantes, la docente las califica como excelentes.</p>

EJEMPLO 5

DIARIO DE CAMPO

Extracto del diario de campo de un directivo

Aspecto a evaluar: el currículo que se desarrolla en el centro educativo.

Instrumentos: portafolios de un docente de tercero y uno de sexto grado, diario de campo.

Elementos del portafolios de cada docente: cuaderno de planificación, todos los cuadernos, portafolios y boletines de 10 niños del aula de clase, muestra de las evaluaciones realizadas por el docente durante el primer y segundo lapso, tres registros de clase del docente.

Notas de campo:

La planificación de los docentes parte de un diagnóstico de los intereses de los estudiantes, ya que los temas de los proyectos son propuestos y seleccionados por los niños. Los dos docentes visitados antes de iniciar un proyecto planifican y desarrollan actividades que llevan a los niños a plantear preguntas e interrogantes acerca de los temas sobre los cuales les gustaría trabajar. El docente de sexto grado planifica también actividades que llevan a los niños a acrecentar sus intereses como la visita guiada que organizó al centro de la ciudad. A partir de esta actividad, los niños se interesaron por conocer la historia del Maracaibo de ayer y se plantearon preguntas que dieron origen a un nuevo proyecto de aula titulado: "Maracaibo viejo: sus juegos y costumbres". Con relación al diagnóstico de las necesidades de los alumnos hay muy poca información. Los docentes, una vez seleccionado el tema, planifican el proyecto señalando los contenidos a trabajar, los cuales se toman del programa. En

los registros de clase y cuadernos de los niños se evidencia que no se trabajan aspectos fundamentales en los cuales los niños presentan vacíos como: el registro de las informaciones obtenidas en las investigaciones, descripción, interpretación y elaboración de conclusiones acerca de la información que proporcionan gráficos y tablas estadísticas (sexto grado), aceptación de las críticas por parte de los compañeros.

En las dos aulas se brinda calor humano a los estudiantes, se les trata con amor y respeto. En un dibujo espontáneo realizado por un niño, éste se pinta a sí mismo debajo de un árbol grande y debajo del dibujo escribió: "Yo pienso que cuando yo estoy en la escuela, yo me siento feliz".

Existen vacíos con relación a la profundización de las investigaciones realizadas por los estudiantes, ya que si bien se plantean preguntas relacionadas con lo que el niño conoce acerca del tema a investigar, a la hora de plasmar la información recopilada en fuentes de información bibliográfica, la mayor parte de los niños se limitan a transcribir textualmente la información plasmada en los textos, los cuales son corregidos como bien por parte del docente.

Bibliografía

Adrián, M. (2011). Nuestro rol como tutores virtuales. Programa de Informática Educativa de la Federación Internacional de Fe y Alegría. Material mimeografiado.

Angulo Rasco, J. F. (1999). El Neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En *Escuela Pública y Sociedad Neoliberal* (pp. 17-38). España: Miño y Dávila Editores.

Ávalos, B. (2002). La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones. En OREALC (Ed.) *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países* (pp. 35-58). Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Barnachea, M. M. & Morgan, M. (2007). El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias. Pontificia Universidad Católica de Lima. Trabajo de investigación para optar al grado académico de Magister en Sociología. Material mimeografiado.

Borjas, B. (2008). La sistematización de experiencias como estrategia de formación. *Revista Movimiento Pedagógico*, No. 44, 3-5. Caracas: Fe y Alegría de Venezuela.

Borjas, B. (2009). Guía conceptual del módulo Pedagogías críticas. Diplomado de formación de educadores populares. Material mimeografiado.

CEPAL ONU (2009). *Reacción de los gobiernos de América Latina y el Caribe frente a la crisis internacional: Una presentación de políti-*

cas anunciadas hasta el 20 de febrero de 2009. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

CEPAL ONU (2012). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.

Contreras, J. D. & Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Editorial Morata.

Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos* N° 29, 97-113. Chile.

Fe y Alegría (1985). Ideario Internacional de Fe y Alegría. Documento discutido y aprobado en los XV y XVI Congresos Internacionales de Fe y Alegría Mérida, Venezuela, 1984 y San Salvador, El Salvador. Material mimeografiado.

_____ (2001). *La formación del docente necesario*. Colección Procesos educativos. Caracas: Fe y Alegría de Venezuela.

_____ (2009). Proceso de formación metodológica de Fe y Alegría Nicaragua. Desde el enfoque de la concepción metodológica dialéctica de la educación popular. Material mimeografiado.

_____ (s.f.). *Propuesta metodológica para la inclusión de la perspectiva de Género en la Formulación, Gestión y Ejecución de proyectos de Fe y Alegría-Panamá*. Panamá.

_____ (2011). *Somos personas y ciudadanos. Guía de facilitación y acompañamiento*. Plan nacional de formación. Caracas: Fe y Alegría de Venezuela.

Federación Internacional de Fe y Alegría (2000). Plan Global de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional 2001-2005. Caracas. Material mimeografiado.

_____ (2001). Educación Popular, Comunidad y Desarrollo Sustentable. En *Revista Internacional de Fe y Alegría* N° 2. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

_____ (2002). Retos de la Educación Popular. En *Revista Internacional de Fe y Alegría*. N° 3. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

_____ (2003). La propuesta internacional de Fe y Alegría para la formación de Educadores Populares. La pedagogía de la educación Popular. En *Revista Internacional de Fe y Alegría*. N° 4. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

_____ (2004). Calidad de la Educación Popular. *Revista Internacional de Fe y Alegría*, N° 5. Federación Internacional de Fe y Alegría. Caracas.

_____ (2005). *Palabras de Fe y Alegría. Citas inspiradoras del Padre José María Vélaz*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

_____ (2005). Educación Popular y Transformación Social. En *Revista Internacional Fe y Alegría*, N° 6. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

_____ (2008). Formación de formadores. XXVII Congreso Internacional de Fe y Alegría de Cochabamba, Bolivia de 1996. En *Pensamiento de Fe y Alegría* (pp. 111-128). Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

_____ (2008). La educación popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales. XXXII Congreso Internacional de Fe y Alegría de Antigua, Guate-

mala, 2001. En *Pensamiento de Fe y Alegría* (pp. 201-222). Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

_____ (2008). La pedagogía de la educación popular en Fe y Alegría. XXXIII Congreso Internacional de Fe y Alegría en Asunción, Paraguay, 2002. En *Pensamiento de Fe y Alegría* (pp. 223-254). Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

_____ (2008). *Pensamiento de Fe y Alegría. Documentos de los Congresos Internacionales 1984-2007*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

_____ (2010). Hacer el bien y hacerlo bien. En *Revista Internacional Fe y Alegría*, N° 11. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

_____ (2010). III Plan Estratégico de la Federación Internacional Fe y Alegría 2010 – 2014. Material mimeografiado.

_____ (2012). Identidad y Espiritualidad al servicio de la misión. Documento del XLII Congreso Internacional de Fe y Alegría, Bogotá Colombia (2011) En *Revista Internacional Fe y Alegría*, N° 13. Bogotá: Federación Internacional de Fe y Alegría.

Fernández Losa, N. (2002). El desarrollo profesional de los trabajadores como ventaja competitiva de las empresas. *Cuadernos de Gestión* Vol. 2. N° 1.

Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Gentili, P. (2007). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Gimeno San cristán J. (2010). ¿Qué significa currículum? En Gimeno San cristán (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Hernández, F. (2007). ¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía* 374, pp. 34-39.

Hessel, S. (2011). ¡Indignaos! España: Editorial Destino.

Inciarte, M. & Villalobos F. (2004). Consideraciones teórico metodológicas para el entendimiento de la educación comparada. *Encuentro Educativo* N° 2, 241-255.

López, N. (2007). *Escuela y contexto social en América latina. Cuando la globalización llega al aula*. República Dominicana: Federación Internacional de Fe y Alegría.

López, N. (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: La educación de los pueblos indígenas y afro-descendientes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco.

Marcelo Garcia, C. (2010). Autoformación para el siglo XXI. *En Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Pag. 141-179. Madrid: Walters Kluwer.

Mariño, G. (2000). Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural. El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas. *Aportes*, N° 53. Bogotá: Dimensión Educativa.

Mejía, M. R. & Awad, M. I. (2004). *La educación popular hoy*. Quito: Editorial EDB.

Mejía, M. R. (2006). *Globalización (es) y educación (es)*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Novak, J. (1990). *Teoría práctica de la educación*. Madrid: Alianza editorial.

ONU (2013). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2013*. Nueva York: Naciones Unidas.

Pérez Esclarín, A. (2004). *La educación popular y su pedagogía*. Colección Programa internacional de formación de educadores populares. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

Posada, J. J. (2011). Algunas reflexiones sobre la formación de educadores de personas jóvenes y adultas. *La Piragua. Revista Latinoamericana De Educación Política* N° 22, 81-94. CEAAL.

Prieto, D. (2011). Evaluación del diplomado de educadores populares bajo entornos virtuales. Material mimeografiado.

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona, España: Editorial Grao.

Pulido Chaves, O. (2009). Post neoliberalismo y educación. Nuevos escenarios y desafíos en las políticas educativas en América Latina. *Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas* N° 25, Año 6. Colombia.

Recio Andreu, A. (2009). La crisis del Neoliberalismo. *Revista de Economía Crítica*, N° 7, 96-117.

Reimers, F y McGinn, N. (2000). *Diálogo Informado*. México: Praeger Publishers. AUSJAL y Centro de Estudios Educativos.

Robertson, R. (1990). Mapping the global condition: Globalization as the Central Concept. *Theory, culture & society*. Vol.7, 15-30. London, Newbury Park and New Delhi: SAGE.

Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Pos-neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación de la CTA.

Soto, M. C. (2009). Programa Internacional de Formación del Personal. En *Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina*. Seminario Fe y Alegría. Lima: Banco Mundial - Magis América.

Soto, M. C. (2012). *Comunidad de aprendizaje-Sistematización-Guía conceptual*. Federación Internacional Fe y Alegría.

Tezanos, A. (2005). El camino de la profesionalización docente. Protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista Prelac*, 1, pp. 60-77.

Torres Carrillo, A. (2009). Educación Popular y nuevos paradigmas desde la producción del CEAAL entre 2004 y 2008. *La Pira-gua* N°. 28, Perú.

Torres, R. M. (2005). *12 tesis para el cambio educativo. Justicia educativa y justicia económica*. Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría.

UNESCO (2008). Educación para Todos en 2015, ¿alcanzaremos la meta? Panorama Regional de América Latina y el Caribe.

UNESCO (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura.

Referencias electrónicas

Baquedano, M. (1999). ¿Planetarización o globalización? Disponible en: http://old.redtercermundo.org.uy/revista_del_sur/texto_completo.php?id=843

Berger, P. (2004). Las religiones en la era de la globalización. *Globalización y Religión. Iglesia Viva*, Nº 218, 63. Disponible en: <http://www.iglesiaviva.org/218/218-31-DEBATE.pdf>

Cabero, J. (2011). *Del E-learning al B-learning: Nuevas acciones educativas*. Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca19.pdf>

Casaldaliga, P. Entrevista. <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=29437>

Casanova, J. (2004). Religiones públicas en un mundo global. *Iglesia Viva*, Nº 218, 73. Disponible en: <http://www.iglesiaviva.org/218/218-31-DEBATE.pdf>

CERPE (2012) ¿Se puede hablar de competencia espiritual? Disponible en: http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Pastoral%20-%20ACSI/Competencia%20Espiritual.pdf

Fe y Alegría (2009). Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina. Seminario de Fe y Alegría - Banco Mundial - Magis América, Lima, 2009. Disponible en: <http://www.feyalegria.org/images/acrobat/ActaSeminarioLimaLibro2vf.pdf>

Federación Internacional de Fe y Alegría (2011). *Política de Género de la Federación Internacional de Fe y Alegría*. Disponible en: <http://feyalegria.org/archivos/file/FIFYA-2642011%20Politica-DeEquidadDeGeneroFIFYA.pdf>

_____ (2012) Memoria 2012. Disponible en : <http://www.feyalegria.org/images/acrobat/memoriaFIFyA2012.pdf>

Gentili, P. (2010). Las deudas educativas del Bicentenario. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/especiales/18-155318-2010-10-19.html>

_____ (2012). El sistema escolar es la puerta de los derechos. Entrevista, en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/el-pais/1-207532-2012-11-10.html>

Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH. http://www.iidh.ed.cr/multic/default_12.aspx?contenidoid=dd4f175b-6126-48b8-aa50-c925fe630ea1&Portal=IIDHSeguridad

Mariño, G. (1992). Creatividad y constructivismo: una mirada de la educación popular. *Revista Planteamientos Escuela Pedagógica Experimental*. Disponible en: <http://www.germanmarino.com/.../93-creatividad-y-constructivismo.html>

Meza Oaxaca, N. del C. (2005). *El educador popular desde el enfoque de competencias básicas e integrales. Aportación a la profesionalización de la educación popular*. CREFAL. Disponible en: http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/crefal2011/images/stories/investigacion/premios_tesis/2005/nina_del_carmen.pdf

Mejía, M. R. (2001). Pedagogía en la educación popular. Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. *Expedición Pedagógica Nacional Fe y Alegría*. Disponible en: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/80101100971033212132671171141149599321011103210897326980_851.pdf

OEI (2011). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/c1.pdf>

Parlett, M. y Hamilton, D. (2000). *La evaluación como iluminación: nueva perspectiva para el estudio de innovaciones educativas*. Co-

lección Polémica educativa. Planteamientos en educación 3. Escuela Pedagógica Experimental. Bogotá. Disponible en: http://www.corporacionepe.org/IMG/pdf/La_Evaluacion__La_formacion_de_maestros_-Escuela_Pedagogica_Experimental.pdf

Pérez Esclarín, A. (1997). *Formación docente en Fe y Alegría*. Fe y Alegría de Venezuela. Disponible en: <http://www.feyalegria.org/images/acrobat/FormacionDocenteFeyAlegria.pdf>

Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Disponible en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/p hp _2001/2001_36.html

Tenti-Fanfani, E. (2003). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política. Disponible en: http://www.iipe-buenosaires.org.ar/index.asp?pagina=documentos_iipe

Tinel, Bruno (2008). *La crisis del Neoliberalismo. Preguntas planteadas a Gérard Duménil y Dominique Lévy*. Disponible en: http://www.correntroig.org/IMG/pdf/LA_CRISIS_DEL_NEOLIBERALISMO-1.pdf

UNESCO (2008). *Educación para Todos en 2015, ¿alcanzaremos la meta?* Panorama Regional de América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>

Vidal, J. M. (2006). Casaldaliga, Obispo de los pobres. Entrevista a Pedro Casaldaliga. Disponible en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=29437>