



LA CAPACITACION DE LOS AGENTES DE EDUCACION DE ADULTOS

Dr. Cayetano de Lella.

I. PRESENTACION

En esta comunicación se relata una experiencia de formación de educadores de adultos, que fue acompañada por una investigación cualitativa basada en aportes teórico-metodológicos del análisis del discurso y los grupos operativos.¹ El proyecto puso a prueba un modelo integrado de investigación-capacitación-innovación que, como resultado de esa investigación cualitativa, fue evaluado y reformulado. Aquel modelo postula una metodología de capacitación que tiene su eje en la investigación de la propia práctica de los docentes, orientada al diseño de alternativas en la enseñanza-aprendizaje. El núcleo metodológico está dado por seminarios-talleres intensivos que alternan con un tiempo de investigación en terreno (en los grupos y comunidades de origen, donde los educadores desa-

rollan su labor). El proyecto surgió ante la constatación de la escasez de propuestas oficiales y privadas que incorporen la investigación en el desempeño del rol docente en educación de adultos y que, además, conciban la indagación sistemática como una instancia privilegiada para la transformación de ese rol.

Durante 1986 se iniciaron las actividades preparatorias que incluyeron, básicamente, el rediseño del proyecto, la constitución y homogenización de un equipo central de coordinación, los contactos institucionales, la formación de grupos de agentes de enlace (provistos por las universidades participantes), el desarrollo de seminarios internos (con todos los equipos aludidos), la selección de provincias, la organización de las tareas y el reclutamiento de los maestros. Se dio gran relevancia a la intervención de los sindicatos docentes y otros organismos intervinientes en las diversas etapas, dada la índole participativa e interinstitucional del proyecto que potencializa recursos ya existentes y, muy especialmente, que acude a las organizaciones de pertenencia de los asistentes en una línea autogestiva.

Es difícil concebir una investigación que pretenda innovaciones con participación si no se contempla, como aspecto esencial, la inclusión de los beneficiarios en la gestión del proyecto. Tampoco podrán lograrse objetivos transformadores si sólo se acude a un reclutamiento individual de los educadores, en la medida que éstos posean ámbitos sociales de pertenencia que los nucleen y en los que confían. Tales criterios, nodales en un modelo de educación de adultos ubicado en una perspectiva de educación popular, están presentes en la metodología básica de investigación-capacitación-innovación propuesta.

II. CARACTERISTICAS GENERALES DEL MODELO DE INVESTIGACION-CAPACITACION-INNOVACION

Durante su desarrollo, el modelo tuvo diversos ajustes que, básicamente, tomaban en cuenta la experiencia que se iba adquiriendo. Por su lado, la investigación cualitativa llevó, como resultado final, a lineamientos para una reformulación más profunda que, todavía, no se ha implementado. No obstante, dichos cambios no afectaron ciertos caracteres medulares del modelo postulado. En el presente trabajo se exponen esas notas distintivas permanentes de esta metodología de investigación-capacitación-innovación. Posteriormente se abordará la descripción y fundamentos de aquellas modificaciones.

1. Los seminarios-talleres y la investigación en terreno

Como se indicó, el eje metodológico está constituido por los seminarios-talleres, presenciales e intensivos, y por la investigación en terreno. Los educadores de adultos se reúnen, inicialmente, en un primer seminario-taller (de alrededor de 30 horas), que apunta a un autodiagnóstico grupal de la propia práctica, con el apoyo de cartillas informativas.

En una segunda fase, los agentes efectúan una indagación en terreno, en sus grupos de origen (de aproximadamente cuatro meses). En este periodo a distancia se incorpora un momento presencial (por ej. una jornada o encuentro intensivo más prolongado), que facilite el seguimiento de las labores. Asimismo, cuando es factible, actúan agentes de enlace de la zona, debidamente capacitados, que mantienen un contacto regular con los maestros, y desempeñan funciones de asesoría.

En una tercera fase, los docentes se reúnen en un segundo seminario-taller (30 horas). En éste se termina de procesar la experiencia realizada en el lapso a distancia, se completa el diagnóstico y se trabaja con más profundidad en la elaboración de alternativas instrumentales.

¿Cuál es la función, en ese ciclo, de los seminarios-talleres? Se trata de un ámbito de reflexión colectiva acerca de la propia práctica, en el cual los agentes educativos cumplen un papel protagónico. Se propugna un esquema de aprendizaje grupal, en el que los educadores empiezan a poner en marcha un patrón de aprendizaje que, posteriormente, habrán de impulsar con los adultos. Un tipo de aprendizaje grupal, centrado en el análisis y en la resolución de problemas, activo y creativo, en el que los participantes empiezan a producir conocimientos. El grupo es coordinado por el equipo técnico (cuando es factible, se recurre a la coordinación).

Se utiliza el enfoque operativo, inspirado en la escuela de psicología social fundada por Enrique Pichón Riviere. Ese enfoque ha sido adaptado para la conducción de grupos de aprendizaje y, en particular, para el trabajo de formación docente (De Lella, 1978: 45-51).

Básicamente, consiste en un grupo centrado en una tarea que incorpora, explícita y resuelve los ingredientes psicosociales que la obstaculizan (vínculos, fantasías inconscientes, miedos, defensas, etc.). La temática está dada, sustancialmente, por los principales problemas que los educadores detectan en su práctica, intentando llegar a un diagnóstico colectivo de aquellos (descripción e interpretación inicial) y, posteriormente, al diseño de alternativas innovadoras y superadoras. Los coordinadores no sólo atienden a la dinámica grupal; también aportan información y materiales que facilitan y enriquecen tal diagnóstico.

Esos materiales han resultado imprescindibles para estimular el debate en pequeños grupos y, sobre todo, para evitar una reflexión excesivamente empirista o localista. En efecto, un objetivo nodal es articular el diagnóstico de la propia práctica y, por ende, de las experiencias particulares, con una lectura global de la cuestión educativa.

Por su parte, ¿cuál es el rol de la investigación en terreno? Se trata de gestar una instancia de indagación empírica sistemática, aunque preliminar, de algunos de los problemas encarados en el autodiagnóstico (realizados en el Seminario-taller inicial). Por consiguiente, se busca continuar y profundizar el análisis que, por su lado, se orienta al bosquejo de alternativas superadoras. Mientras el Seminario-taller supone una reflexión grupal sobre la práctica, allí reconstruida por medio de técnicas diversas (dramatizaciones, anticipaciones de escenas educativas, puesta en común de casos reales o ficticios, descripción de experiencias en pequeños grupos, etc.), el periodo a distancia implica un cambio metodológico. En efecto, aquí se ponen en marcha indagaciones empíricas sencillas con instrumentos pertinentes de recolección de datos. La labor es preparada en el Seminario-taller inicial y, además, es respaldada con materiales *ad hoc*.

2. La investigación de la propia práctica y los modelos de educación de adultos

2.1 *El proyecto de cambio y el paradigma de construcción curricular*

En América Latina existen antecedentes de talleres de perfeccionamiento docente que han apuntado significativamente a la superación de los cursos clásicos, usualmente organizados alrededor de una didáctica tradicional, más interesada en brindar instrumentos (o conocimientos) “acabados” que en la puesta en cuestión de la práctica social (docente). Entre ellos se destacan experiencias de talleres de educadores con un enfoque parcialmente similar al postulado en el presente modelo (particularmente, por la apelación a un análisis grupal sistemático de problemas de la práctica, con la incorporación de un enfoque operativo). Sin embargo, un nuevo aporte del presente diseño consiste en la articulación de dos modalidades integradas de investigación de la propia práctica (análisis grupal e indagación empírica), por lo que se incluye un lapso de trabajo en terreno. Además, el rediseño ha sido más cabalmente ajustado a los requerimientos específicos de la educación de adultos (*cf.* el ítem 4).

En su conjunto, la propuesta se sustenta en una serie articulada de asertos:

- Se reafirma la relevancia de los docentes como un sujeto colectivo nodal que condiciona, vertebralmente, la viabilidad de proyectos de cambio educativo;

- se sostiene que las transformaciones en el ejercicio del rol docente constituyen un ingrediente crucial para la introducción de esfuerzos de renovación sistémica, y
- se asevera que los cambios en ese desempeño son factibles, básicamente, por medio de procesos de indagación de la propia práctica que permita una asunción crítica del rol docente. Así pues, el perfeccionamiento se convierte en una instancia privilegiada para la promoción de dichos procesos.

En definitiva, el análisis de la propia práctica pretende instituirse como una herramienta significativa para la introducción de innovaciones en la educación de adultos. Pero, ¿cuál es la dirección de esos cambios? Dicha reflexión sobre la práctica, al igual que otros instrumentos técnicos, no es neutra. Puede ser portadora de modelos de educación de adultos diversos (y, además, es susceptible de vehicular ópticas teóricas y epistemológicas divergentes).

¿Qué tipo de modelo educativo se propicia en este diseño? Se propende a un modelo de aprendizaje grupal, articulado con la comunidad, crítico y creativo. Un modelo que postule una dirección sistemática del proceso; que apunte a la experiencia inmediata y a la resolución de problemas socialmente significativos, sin caer en un conocimiento de segundo orden o marcadamente localista. Un modelo, en fin, que supere el consumo pasivo y busque la producción de conocimientos, a la vez que incorpore información. Estos lineamientos implican, sin duda, una transformación del ejercicio docente en la práctica educativa, pero no erigen un modelo educativo acabado ni, por ende, conllevan un perfil profesional rígido a imitar o repetir. Por el contrario, suponen una búsqueda de alternativas en base a la investigación de esa práctica. Es por eso que los seminarios-taller (en su organización y contenidos) se montan a partir del paradigma de construcción curricular de análisis de la práctica social profesional. La cuestión de la práctica profesional como eje estructurante del *curriculum* surgió, a mediados de los 70, en el ámbito universitario y, en particular, en la Universidad Autónoma Metropolitana de México (Guevara, 1976), esquema que fue retomado y ajustado en trabajos posteriores (Follari y Berruezo, 1979). El aporte más relevante de esos diseños se refiere, precisamente, a los nexos *curriculum*-práctica profesional. Se indica que, por lo regular, los *curricula* universitarios reproducen, de hecho, las prácticas profesionales más extendidas (o “dominantes”).

A partir de ahí se sugiere la posibilidad de construir *curricula* innovadores, guiados por un proyecto de transformación profesional. De manera análoga, las ofertas usuales de perfeccionamiento docente suelen reproducir los ingredientes más sustantivos de los modelos educativos tradicionales o, en algunos países, vehiculizan un propósito de modernización tecnocrática.

En los seminarios-taller, en cambio, se propugna una práctica profesional alternativa, que se construye con base en la investigación y al ensayo de reformas. Sin embargo, es claro que dicha labor diagnóstica experimental es una tarea colectiva y abierta. El proyecto de transformación no es ni debe ser un modelo preciso y más o menos rígido. Además, en educación de adultos aquel esfuerzo diagnóstico se ha de concentrar, como veremos, en el análisis de los puntos de urgencia en el desempeño del rol que, como tales, guían el proceso y, por ende, organizan el programa de los seminarios-taller (contenido y método).

2.2 La cuestión del rol docente y la investigación participativa

En las últimas décadas, la educación de adultos en América Latina se ha desarrollado alrededor de ópticas antitradicionalistas, que buscan revertir el orden tradicional (escolarizado) con objetivos reformadores y democratizantes, en favor de los grupos sociales marginales. Dentro de este marco global compartido han coexistido modelos diversos.

Uno de ellos, de corte tecnocrático, cree en la eficiencia tecnológica *per se*. Bajo el signo de la modernización, ese enfoque hace un culto de los sistemas abiertos y de la instrucción programada, en los que confía casi sin reservas, en virtud de su presunta eficacia democratizadora. De ahí que acentúa el rol de los medios (radio, TV, libros u otros materiales gráficos), y se despliega por medio de estrategias individualizantes. Los adultos son concebidos como receptores del mensaje educativo y no se valora como relevante (para el proceso de enseñanza-aprendizaje) su pertenencia a grupos y comunidades. Así pues, la dimensión colectiva es devaluada en su influencia para lograr mejores rendimientos en el acceso, permanencia y aprovechamiento.

El modelo tecnocrático introduce, entonces, la noción de autodidactismo, pensado como un recurso individual. No obstante, la aplicación en la región de esas modalidades de educación abierta ha beneficiado, sobre todo, a las clases medias urbanas de regiones de mayor desarrollo relativo. Por consiguiente, se han reproducido los mecanismos discriminatorios que, tradicionalmente, provocaron la segregación de los sectores sociales más carenciados respecto de la oferta educativa. Los ideales democratizantes no plasmaron (De Lella, 1987: 33-38).

Adicionalmente, la educación a distancia provocó, en los adultos, la reiteración de algunos de los aspectos más negativos del aprendizaje en los sistemas tradicionales (pasividad, consumo acrítico de conocimientos, disociación de la práctica social). Empero, el modelo tecnocrático aporta modalidades

aprovechables si se transforma el marco global. En efecto, ha permitido hipotetizar sobre la utilidad potencial de los sistemas abiertos y a distancia para la educación de adultos de las clases populares si, además, se contemplan modalidades colectivas de recepción.

En otros términos, la educación a distancia puede ser fértil si se la entiende como un instrumento de apoyo (secundario), que se inserta en modalidades grupales (cara a cara). Obviamente, los sistemas a distancia han mostrado un mayor rendimiento en adultos con mejores niveles previos de capacitación. A partir de este reconocimiento, el presente modelo incluye un lapso a distancia en la formación de los educadores (con el apoyo de materiales e, incluso, de un manual autoinstructivo). Sin embargo, la experiencia realizada mostró cómo la modalidad grupal (presencial) sigue siendo crucial aún en el caso de los docentes, por lo que se hizo imprescindible indagar las condiciones en las que este trabajo a distancia aumenta su eficacia y potencial transformador (en un contexto de investigación de la propia práctica).

Por otra parte, desde la década de los años 60 comenzaron a expandirse diversos enfoques de educación popular. Muchos de ellos pusieron el acento en los objetivos de concientización y se inspiraron, más o menos creativa y coherentemente, en las ideas de Paulo Freire. Por lo regular, ubicaron los procesos de enseñanza-aprendizaje en ámbitos grupales y comunitarios. Se valoraba, pues, la incidencia de lo colectivo en la marcha educativa. Se recalca la necesidad de ensamblar el aprendizaje con los problemas socialmente significativos (para los adultos) y con la experiencia inmediata.

Más recientemente, algunas tendencias levantaron, muy marcadamente, el ideal del autodidactismo, añadiéndole un matiz comunitario. Así, se empezó a reivindicar el "autodidactismo solidario". Esta vertiente -y otras similares en educación popular- despreció el papel de la dirección docente en la enseñanza-aprendizaje. Se sobrevaloraron los aportes de las pedagogías no directivas. Como ellas, se planteó una oposición entre la libertad de los alumnos y la autoridad del educador. Tal enfoque supone una falsa antítesis entre dirección y aprendizaje, entre dirección y contacto con la experiencia inmediata. No obstante, las experiencias de los adultos y las iniciativas del maestro no deben ser vistas como contradictorias. La dirección del proceso puede ser condición de conocimientos y libertad si, por ejemplo, aporta instrumentos para la investigación (además de información).

Precisamente, el presente diseño supone una revaloración del rol del agente educativo y, más específicamente, del educador de adultos. Considera que la experiencia de los educandos adultos y la conducción pedagógica son sintetizables. Es decir, procura una síntesis en el binomio "continuidad-ruptura" (de la educación con la experiencia de los sectores populares). Un excesivo énfasis en la ruptura presenta la verdad como un dato acabado, exterior. El educando no

es convidado a participar en un esfuerzo de construcción, puesto que el edificio se presenta como concluido. A la inversa, las posiciones marcadamente autodidactistas conceden todo a la continuidad y, entonces, el adulto es invitado a “descubrir” los conocimientos a partir de sus propias incertidumbres.

Aquella revaloración del rol docente determina que este diseño se dirija, primariamente, a los educadores. Se supone, como vimos, que los agentes educativos pueden ser actores de transformaciones relevantes, si participan de procesos de investigación-capacitación-innovación que, en primer lugar, los reubiquen como sujetos de conocimientos (y no como meros receptores y, a la vez, transmisores con sus adultos).

En esta línea, la investigación de la propia práctica surge como un instrumento primordial. Pero ella también requiere una adecuada dirección del proceso que, en cuanto tal, haga factible la ruptura de estereotipos y el surgimiento de la iniciativa e indagación en los maestros.

Por otra parte, ese papel de los docentes como agentes de cambio es pensado como necesario, pero no suficiente, para el logro de transformaciones institucionales más vastas. Son indispensables cambios estructurales e institucionales (en los modelos educativos, en los sistemas organizativos y curriculares, etc.), pero ellos no plasmarán sin la modificación de la práctica docente.

Por otro lado, en la década de los años 60 emergió una corriente importante que influyó en los modelos de educación de adultos: la investigación-acción y, posteriormente, la investigación participativa (Gajardo, 1985). Las mismas entroncaron con posiciones sustentadas por Paulo Freire pero, en buena medida, surgieron en el marco de una vertiente sociológica que, centralmente impugnaba los moldes dominantes del quehacer científico en su área (esta corriente critica los paradigmas funcionalistas y empiristas y, más en general, la desvinculación teoría-práctica, sujeto-objeto, y la desarticulación entre el conocimiento científico y la transformación social),

La investigación-acción fue desplegando enfoques disímiles, pero su inspiración básica se ubica en ciertas propuestas que, usualmente, están presentes en los trabajos que se inscriben en la corriente: se impele el protagonismo de los sectores y organizaciones populares, que asumen la búsqueda sistemática de conocimiento -generalmente apoyados por un equipo promotor- como una herramienta para acciones de transformación posteriores. Se insiste, pues, en la elaboración de soluciones colectivas a problemas comunes (objeto de la investigación). Se pretende romper el binomio clásico sujeto-objeto y la disociación teoría-práctica, con una orientación autogestiva.

¿Cómo se sitúa el presente diseño en este espacio? La investigación de la propia práctica (docente) retoma y replantea la matriz propositiva de la investigación participativa. En efecto, emplaza a los docentes como protagonis-

tas, se focaliza en el análisis crítico de problemas (puntos de urgencia) compartidos, y propicia el autodiagnóstico con fines de innovación (acción) (Sotelo, 1981).

Además, sostiene que la metodología genera un proceso de producción de conocimientos (autodiagnósticos) que, por añadidura, procura ensamblar con un pensamiento global (que trascienda los marcos de la experiencia inmediata). Entre sus rasgos específicos, recalca los objetivos de aprendizaje (capacitación), de mudanza en los desempeños de roles, de construcción y reconstrucción de la propia práctica y de análisis (coordinado) de la experiencia grupal. Asimismo, asume la necesidad de un equipo promotor (los coordinadores), que representa el ámbito de dirección del proceso.

III. LOS PUNTOS DE URGENCIA EN EL DESEMPEÑO DEL ROL

1. Características centrales

Al comenzar la experiencia de los seminarios-talleres, surgió nítidamente la problemática de las condiciones en que los docentes desempeñan su rol. Los maestros estaban asediados por un conjunto de puntos de urgencia, notablemente perturbadores, que se convertían en síntoma de un profundo deterioro del subsistema público de educación de adultos. La existencia de esos puntos de urgencia ya había sido constatada en México (De Lella, 1984) en un sistema más estructurado y desarrollado que, además, ha transitado por procesos planeados y persistentes de modernización. La cuestión de los puntos de urgencia parece constituirse en un eje nodal del ejercicio docente en la educación de adultos de la Región. Esta es, justamente, una de las hipótesis básicas que surgen de la investigación cualitativa que siguió, sistemáticamente, el proyecto de los seminarios-talleres.

No obstante, la problemática es aún más aguda en Argentina. En efecto, desde 1976 la estructura de educación de adultos padeció un retroceso y un detrimento sustancial. Entre 1973 y 1976 se había desplegado, desde el Estado nacional, una política de expansión y transformación que, en buena medida, se inspiraba en las orientaciones de la educación popular (si bien aportaba lineamientos y programas con altos ingredientes de originalidad).

Dicha política fue desarrollada, esencialmente, por la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), dependiente del Ministerio de Cultura y Educación, cuyo accionar abarcaba todo el país. Sin duda, las actividades tuvieron un elevado impacto nacional y, simultáneamente, lograron innovaciones

educativas y una singular movilización de sectores subordinados (barriales, sindicales, de organismos vecinales, etc.). El sistema se modernizaba desde un enfoque antitradicionalista de educación popular. Se reclutaron y formaron numerosos educadores, a la vez que se inició el cambio en el ejercicio docente de las escuelas tradicionales. El terrorismo de Estado, iniciado en 1976, tomó a DINEA como un blanco relevante. Una gran cantidad de sus agentes resultaron víctimas de la represión. Y, sobre todo, la oferta precedente fue deliberadamente desarticulada. La educación de adultos fue descentralizada, pasando a pertenecer -hasta la actualidad- a las diversas jurisdicciones provinciales.

El resultado es una *cuasi* ausencia de un sistema público estructurado. Por lo regular, no hay *curricula*, ni programas, ni materiales de apoyo (para maestros o alumnos), ni capacitación de los docentes. Estos, usualmente, son reclutados en la escuela primaria para niños, y es habitual que carezcan de perfeccionamiento específico e, incluso, de genuinas motivaciones para la tarea. Sin embargo, también existen grupos minoritarios de docentes interesados por su labor que, de hecho, fueron los que participaron en los seminarios-taller.

Adicionalmente, emergen indicadores de una gran ineficiencia, con índices muy elevados de desgranamiento y deserción. A la vez, han aumentado considerablemente los índices de analfabetismo puro y funcional en la población, tanto urbana como rural.

Simultáneamente, son sumamente escasas las iniciativas en la materia por parte de la sociedad civil (con lo que se registra un retorno adicional respecto de las variadas experiencias privadas previas al terrorismo de Estado).

La situación descrita recae y se condensa, agudamente, en el ejercicio del rol docente que, por ende, se ve severamente afectado. Esta fue la primera constatación de envergadura realizada al comenzar los seminarios-talleres. Ello reafirmó la necesidad de contar con un primer diagnóstico acerca de ese desempeño. Este se caracteriza, pues, por una muy baja estructuración, de claro origen institucional. Los maestros suelen responder con una docencia improvisada que, a la vez, se monta sobre los modelos (por ellos conocidos) de la educación primaria para niños.

Se reproducen, entonces, algunas pautas propias del paradigma tradicional. En efecto, se gestan vínculos de dependencia y pasividad (respecto del docente y del conocimiento). Además, los agentes vehiculizan un modelo individualizante que no incluye el trabajo grupal ni, por supuesto, articulación con problemas socialmente significativos. Los docentes se encuentran solos y radicalmente desprovistos, pero deben asumir un rol proveedor. No cuentan con un *curriculum*, ni con programas, ni con materiales; no saben cómo organizar la tarea en el aula, y se sienten extraordinariamente exigidos, demandados. La estructuración e instrumentación débil es una fuente de altos montos de ansiedad. Ante ésta, los

maestros se defienden con algunos comportamientos típicos: suelen apelar a respuestas inmediatas, que estructuran el campo y que, de hecho, inhiben la posibilidad de distanciamiento, reflexión y creatividad.

En definitiva, se gestan estereotipos de conducta. Empero, en sistemas más estructurados, como es el caso mexicano, también irrumpen espacios de endeble estructuración que, por consiguiente, provocan la emergencia de ansiedades y defensas análogas. Se trata de problemas simultáneos, no previstos o insuficientemente ponderados por las conducciones oficiales, frente a las cuales los docentes se sienten poco o nada instrumentados. Así, se reitera la matriz descrita.

Esas situaciones problemáticas (inestructuradas, de instrumentación nula o débil) configuran puntos de urgencia en el desempeño del rol. Son “momentos” difíciles, habituales y delimitables, que estimulan el surgimiento de formaciones emocionales atravesadas por profundas ansiedades básicas y ambivalencias, así como por respuestas defensivas de carácter colectivo, que son socialmente determinadas (en buena medida, por ausencia de instrumentación institucional).²

Un punto de urgencia nodal (en ambos países) es la resistencia de los adultos a la tarea educativa, lo cual condiciona un persistente rechazo en el reclutamiento, y también inasistencias y deserción posteriores. Esta dinámica desintegradora hace que siempre esté en cuestión la continuidad de la tarea, por lo que los maestros sienten que, antes que nada, hay que asegurarse que el grupo y las labores simplemente puedan tener lugar. Por ende, los docentes son consumidos por un esfuerzo permanente que absorbe buena parte de su tiempo y que, además, suele resultar agobiante dado su nivel de dificultad y su presencia casi constante (superar la renuencia de los adultos).

En el caso argentino, la carencia de instrumentación invade el espectro completo de las actividades, por lo que los montos de ansiedad se elevan y sus fuentes se expanden. El mismo ejercicio del rol tiende a configurarse como punto de urgencia: sencillamente, no se sabe “qué hacer”. Hay estereotipias defensivas compartidas (en los dos países). En efecto, los maestros ponen en movimiento tendencias centrípetas (hacia la retención y la preservación del trabajo). La dimensión emocional suele cobrar una inusitada relevancia (p. e., el grupo es fantaseado como una “familia”, entendida como un espacio de afectos “positivos”, no agresivos; los adultos deben ser “tratados bien”, para que se queden). Por otro lado, despunta una ideología de la “ayuda” (del docente a los alumnos) que, usualmente, encubre una desvalorización profunda de los adultos (“ignorancia”, incultura, marginación) y una concepción elitista de la cultura.

Curiosamente, la existencia de estos puntos de urgencia, y de las respuestas colectivas correlativas, suele ser sistemáticamente descuidada por las políticas públicas y por las ofertas de capacitación. Sin embargo, esas perturbaciones y estereotipos afectan medularmente el ejercicio docente (y las posibilidades de

innovación sistémica). Por eso, la investigación de la propia práctica debe organizarse en torno al análisis crítico de dichos puntos de urgencia y estereotipos, apuntando a una mayor instrumentación (estructuración) que supere, a la vez, las improvisaciones y distorsiones tradicionalistas, en orden a un modelo de educación de adultos situado en la línea de la educación popular.

2. Su impacto en el proyecto. Evaluación preliminar

El desarrollo de los primeros seminarios-talleres mostró la necesidad de efectuar ajustes en el diseño inicial. Se percibió, más cabalmente, la importancia de las condiciones concretas en el ejercicio del rol y, por ende, de las implicaciones de su débil estructuración. Con todo, no se llegó a ponderar acabadamente el papel crucial de los puntos de urgencia, colectivos y socialmente determinados, en aquel desempeño y, en consecuencia, en la organización de un modelo de perfeccionamiento interesado en estimular una práctica social alternativa.

Esa centralidad fue gradualmente develada por los emergentes grupales y por la investigación cualitativa, lo que confirma la relevancia de esta clase de intervención para el seguimiento de experiencias innovadoras. En el diseño puesto a prueba (inicialmente ajustado) se jerarquizaba un tipo de estereotipo defensivo (en los maestros), al que se intentaba responder. En efecto, se subrayaba la vigencia de réplicas inmediatas, la búsqueda de “recetas salvadoras”, que estorbaban o vedaban un distanciamiento crítico y reflexivo.

De ahí que se haya puesto el acento en el logro de tal distanciamiento, a través del análisis de problemas emanados de la práctica (en el trabajo grupal y en terreno). No obstante, los puntos de urgencia no operaban como eje estructurador del autodiagnóstico, ni como articulador del autodiagnóstico con una lectura global del proceso educativo. Sin duda, los emergentes grupales fueron apuntados hacia allí, así como la sucesiva selección de materiales para los encuentros presenciales.

Por otra parte, la experiencia iba evidenciando la imperiosa necesidad de instrumentaciones precisas, particularmente en el ámbito curricular y didáctico, en un contexto superador de los estereotipos tradicionalistas habituales. Ello llevó a la elaboración de una serie de materiales de postalfabetización (“Un día en el hospital”, “Más vale prevenir que curar”, “Conversando sobre la alimentación” y “Nos estamos organizando”), no prevista en el diseño original. Estas cartillas intentan operar como un prototipo curricular-metodológico, en la medida que son interdisciplinarias (y abarcan e integran las diversas áreas de es-

tudio) y promueve una didáctica renovadora (grupal y vinculada a problemas socialmente significativos).

¿Cómo se desarrolló la investigación en terreno?

Se trata del espacio en el que se registraron mayores obstáculos (de diseño e implantación) ¿Cómo se actuaba? Cada participante debía elegir, en el seminario-taller inicial, un problema significativo de su práctica. Posteriormente, debía llevar a cabo una indagación sistemática del mismo. Para ello se proponían dos instrumentos básicos: el Diario de Campo y la Asamblea Educativa.³ Se proporcionaban algunos materiales sencillos de apoyo, confeccionados por el equipo coordinador. También se redactó una versión preliminar de un manual autoinstructivo, que procuraba brindar elementos para la lectura de estereotipos en la enseñanza-aprendizaje y, además, para una mejor comprensión de la investigación participativa.

Adicionalmente, se previó el respaldo de agentes de enlace, pertenecientes a las universidades que participaron en el proyecto, los cuales debían aportar un seguimiento cara a cara de los participantes.

Sin embargo, surgieron escollos importantes. En particular, los maestros se sintieron insuficientemente instrumentados para la ejecución de la labor. Con ello se redundaba en un punto de urgencia presencial, lo que tendía a reforzar las ansiedades (sólo que, ahora, referidas a actividades suplementarias). En consecuencia, una respuesta frecuente fue la parálisis; es decir, la imposibilidad de ejecutar la tarea. Por ello, se resolvió incorporar una instancia presencial intermedia, de seguimiento en la que todo el grupo se reunía nuevamente con los coordinadores. Asimismo, se decidió adelantar la preparación del trabajo de campo en los seminarios-talleres que inician el ciclo (dedicándole más tiempo y orientaciones más precisas, a través de exposiciones y dramatización). No obstante, persistían dificultades a nivel de ejecución.

Por esta razón se consideró imprescindible acentuar el carácter colectivo del trabajo empírico, ahondando la instrumentación, así como reforzar su articulación con el autodiagnóstico presencial (*cfr.* el ítem 4). También se resolvió extender la jornada de seguimiento, concibiéndola como una reunión presencial más prolongada que, de hecho, es pensada como un Seminario-Taller intermedio adicional.

A pesar de los escollos aludidos, el lapso a distancia mostró un valor singular. En efecto, hizo posible que los docentes cotejaran los análisis grupales con su experiencia cotidiana, lo que enriqueció los términos de la reflexión. En todo caso, quedaba pendiente la organización adecuada de ese contrapunto bajo la forma de una indagación sistemática.

Por su lado, las instancias grupales presenciales (los seminarios-talleres) revelaron una alta eficacia transformadora. Una vez más, se comprobó que las posibilidades de cambio son mucho mayores en un ámbito grupal (debidamente

coordinado). Por eso, en el rediseño se jerarquiza notablemente el trabajo grupal y, por ende, se realiza el papel de los seminarios-taller. La investigación en terreno, siendo importante, se subordina a dichos seminarios en su función de-sestructurante-restructurante.

¿Cuáles fueron los ejes básicos del cambio en los docentes participantes?

Los seminarios ponen en marcha un aprendizaje grupal que, de hecho, rompe estereotipos tradicionales (p. e., consumo pasivo individual) y comienza a operar como un referente metodológico (para los maestros en sus grupos de adultos). Además, se consigue un cierto distanciamiento, que comienza a inhibir las respuestas inmediatas (y sus correspondientes estereotipos). Así pues, se despliega un proceso de reflexión crítica y autodiagnóstica que, gradualmente, modifica los modos de pensar y los códigos de lectura. Surgen actitudes más proclives a la indagación que a la repetición de viejas respuestas.

Se consolida, entonces, un interés por las preguntas; es decir, por la identificación de problemas y, también, por un primer acercamiento a la comprensión de sus causas. En el grupo, los maestros superan la soledad y el aislamiento; encuentran ámbitos de pertenencia e intercambio, de cooperación y afecto. Adicionalmente, el grupo opera como una instancia de contención y resolución de ansiedades y de elaboración de resistencias (al cambio). Por consiguiente, los docentes comienzan a superar algunas ambigüedades esenciales respecto de sus vínculos con el saber (dependiente y, a la vez, omnipotente ante sus grupos), propios de consumidores (pasivos) y de proveedores (de productos acabados). En los encuentros intensivos se recurre a técnicas variadas. Se incluyen exposiciones de los coordinadores, dramatizaciones, plenarias y trabajo en pequeños grupos. Estos han sido notablemente valorados por los maestros, porque sienten que operan como facilitadores de la participación individual y de la pertenencia y cooperación grupal.

En los seminarios-talleres se usa una batería de cartillas breves y ágiles, redactadas por el equipo coordinador, que han tenido una buena acogida. En esa selección fueron agregando, progresivamente, materiales atingentes al desempeño del rol (en la medida que se iba haciendo más clara la centralidad de los puntos de urgencia).

Se confeccionaron los siguientes documentos preliminares: “Grupos de aprendizaje”, “Vínculo docente-alumno”, “El docente como coordinador de grupos de aprendizaje”, “Rol docente”, “Proceso de investigación-acción”, “Crítica de la vida cotidiana”, “El educando adulto de sectores populares”, “Una propuesta de Asamblea Educativa”, “Evolución de las concepciones de Educación de Adultos en América Latina”, “Escuela-sistema escolar-sistema

La Capacitación de los Agentes de Educación de Adultos sociopolítico", "Descripción global del analfabetismo", "El proceso educativo en la comunidad", "Acerca del aprendizaje" y "La participación".

Por otro lado, las necesidades instrumentales (didáctico-curriculares) se fueron haciendo cada vez más evidentes. Por eso, la cuestión se incluyó con más énfasis. Básicamente, se acudió a un proceso integrado de diagnóstico de problemas (en el rubro) y diseño de alternativas, que resultó exitoso y motivante. En particular, fue muy provechosa la dramatización de escenas sintomáticas e innovadoras. Mientras tanto, se iban preparando las cuatro cartillas mencionadas. El uso de esta clase de material no es contradictorio con la investigación de la propia práctica.

Justamente, se trata de gestar un proceso que articule objetivos de indagación con propósitos de instrumentación, ineludibles ante roles que padecen una estructuración tan baja. Aquella instrumentación ha de acudir a la elaboración colectiva; pero también debe proporcionar herramientas más desarrolladas que, a modo de prototipo, inspiren y estimulen esa producción grupal. Tales instrumentos, obviamente, no han de desarticularse del análisis autodiagnóstico.

IV. SINTESIS DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS. LINEAMIENTOS PARA EL REDISEÑO DEL MODELO

Retomando lo expuesto se puede afirmar que la experiencia realizada demuestra que la investigación de la propia práctica es una herramienta transformadora del ejercicio docente, si se lleva a cabo en ámbitos grupales adecuados con objetivos autodiagnósticos. Por otro lado, el modelo propuesto (de capacitación-investigación-innovación) se mostró promisorio en esa línea y, además, hizo patentes debilidades que, por su parte, orientan el rediseño parcial del proyecto.

Adicionalmente, el mismo permitió llevar a cabo un primer diagnóstico acerca de ese desempeño docente que, al revelar el carácter vertebral de los puntos de urgencia, provee un nuevo eje estructurante del modelo.

Asimismo, el descubrimiento de dichos focos perturbadores hizo factible un análisis comparado preliminar con experiencias similares realizadas en México. Este condujo a una hipótesis general: el ejercicio docente, en sistemas de educación de adultos desiguales (con diversos grados de desarrollo, modernización y, aún, con diferentes modelos educativos), suele ser "sobresaltado" por situaciones persistentes y similares, de baja estructuración e instrumentación, que producen la emergencia de ansiedades básicas y estereotipos defensivos que,

por lo regular, conllevan la reproducción de pautas propias de los modelos tradicionales. No existen posibilidades de innovación sistémica (p. e., en línea modernizadora o de educación popular) si no se aborda el diagnóstico y remoción de aquellos núcleos perturbadores.

Por ende, los puntos de urgencia deben ser valorados como la médula o eje curricular, organizador, de los proyectos de investigación de la propia práctica.

En definitiva, ¿qué se investiga?

En primer lugar, se trata de una investigación del rol docente y, también, de los problemas básicos de la enseñanza-aprendizaje. El realce de los puntos de urgencia hace factible una jerarquización de esos problemas pero, además, proporciona una lectura social de los mismos. Es importante recalcar que tales focos son emergentes institucionales; es decir, son condicionados por el propio sistema educativo (p. e., por imprevisión o insuficiente ponderación de su relevancia) y, por eso, son compartidos por el cuerpo docente. Por ello, el diagnóstico de esos núcleos remite al abordaje de determinaciones macroeducativas y, en consecuencia, articula la experiencia inmediata con una lectura global.

Este doble registro (macro y microeducativo) permite pensar innovaciones de aplicación general (como respuesta a emergentes) y, a la vez, enraizadas en los grupos de adultos concretos y particulares.

¿Cuáles son los objetivos del proceso de investigación de la propia práctica? Se propugna una asunción crítica del rol docente. El autodiagnóstico promueve la remoción de estereotipos (y, en consecuencia, la creatividad frente a la burocratización), un distanciamiento reflexivo y una instrumentación alternativa (sobre todo, didáctico-curricular en sistemas como el argentino, de muy baja estructuración institucional). También se fomenta un aprendizaje (inicial) teórico-metodológico, acerca de procesos de indagación sistemática (básicamente, en el salón). El conjunto apunta a la generación, en la práctica profesional, de modelos de educación de adultos alternativos (*cfr.* el ítem 2.1.).

Por otro lado, los seminarios-talleres (y la investigación en terreno) se instituyen en un instrumento de producción de conocimiento. ¿Cuáles son sus alcances? Se trata de un conocimiento en sentido clínico. Se busca un autodiagnóstico; es decir, se procura conocer una realidad particular (con ingredientes de interpretación más generales) para transformarla. Por consiguiente, se estimulan las posibilidades de generalización, se valoriza la teoría; pero sin pretender extraer conclusiones universalmente válidas..

¿Cómo se lleva a cabo el proceso? El eje metodológico se ubica en los seminarios-talleres intensivos coordinados con enfoque operativo, que alternan con periodos a distancia, de investigación en terreno. Esta es la propuesta nodal, que admite variaciones y ajustes según los programas y experiencias particulares

(es decir, puede alterarse el número o duración de los seminarios-talleres, así como la duración y alternancia del lapso no presencial).

La experiencia realizada permite formular lineamientos propositivos para un rediseño del modelo. Sin duda, la instancia grupal posee mayores alcances transformadores, por lo que debe ser jerarquizada. Por ello, en este proyecto particular el nuevo diseño contempla la inclusión de un seminario-taller adicional (que sustituye la jornada de seguimiento) y, además, se readecua y subordina la labor en terreno.

Por su parte, los seminarios-talleres han de concentrarse en el análisis grupal de los puntos de urgencia. Se debe abordar su identificación y descripción, así como una aproximación a sus determinaciones (micro y macroeducativas). El estudio de estos condicionamientos permitirá encarar temas globales, como el sistema nacional de educación de adultos (en un contexto comparado). También han de explorarse cuáles son las respuestas colectivas de los agentes ante dichos focos perturbadores. Se trata del análisis del rol docente (miedos y ansiedades básicas; estereotipos) que, como tal, facilita la indagación de los modelos educativos implícitos y, por consiguiente, permite la inclusión de la problemática de los modelos generales vigentes (de educación de adultos).

Adicionalmente, el seminario-taller inicial ha de preparar acabadamente el trabajo a distancia. La investigación en terreno busca continuar el diagnóstico (iniciado en la primera instancia presencial), profundizándolo con datos empíricos. Se intenta ahondar la descripción y el conocimiento de determinaciones. El desarrollo del proyecto mostró que es imprescindible considerar las condiciones concretas en el desempeño del rol docente. Dichas condiciones fijan alcances claros respecto de lo que es posible en este ámbito (de investigación empírica). Si los agentes se encuentran acosados por puntos de urgencia, no se deben incorporar campos de acción nuevos si no van acompañados de una instrumentación precisa y detallada.

¿Cómo hacerlo? En primer término, no es conveniente implementar un diseño preponderantemente individual, en el cual el maestro ejecuta en "soledad" la mayor parte del ciclo empírico. La investigación debe ser preponderantemente colectiva. Ello significa que la selección del problema, la búsqueda de antecedentes, el diseño metodológico y la preparación de instrumentos (técnicas) se realiza en grupo (en el seminario-taller inicial), con una dirección y aportes abundantes y detallados por parte del equipo coordinador. Cada docente aplicará los instrumentos en la investigación en terreno, donde seleccionará un (o unos pocos) problema cuyo conocimiento se verá enriquecido por el estudio empírico simultáneo de todo el grupo.

Además, es recomendable que se involucre no sólo al docente y a los adultos sino también, si es posible, a la comunidad inmediata. En este sentido, son pertinentes técnicas como la Asamblea Educativa que, además, se caracterizan por su orientación a la búsqueda de soluciones. De ahí que sea conveniente reformular el *Manual autoinstructivo*. Este debe concentrarse en el tema de la investigación participativa, que ha de ser desarrollado más ampliamente (antecedentes históricos, tendencias, supuestos teórico-metodológicos, etapas, alternativas técnicas). Este material, de tipo general, ha de ser complementado con una cartilla de recomendaciones detallada y, sobre todo, específica para el proceso de investigación empírica que se encarará.

Así pues, se proporcionará un material de formación más general (el *Manual*), y otro de orientaciones específicas (para cada proyecto concreto). El seminario-taller intermedio puede abocarse al análisis de la experiencia y datos empíricos ya recogidos, profundizando el diagnóstico con trabajo grupal y con apoyos bibliográficos adicionales.

Además, puede iniciarse un tratamiento más sistemático de alternativas instrumentales (sobre todo, didáctico-curriculares). Para ello, habrá que contar con nuevas cartillas *ad hoc* y con materiales integradores. Por consiguiente, el tratamiento en profundidad de instrumentos innovadores se inicia después que se ha avanzado en el diagnóstico. Así se evitará la emergencia de una nueva clase de “respuesta inmediata”, o el uso de los materiales a modo de “recetario”. El seminario-taller final completa el diagnóstico global de los puntos de urgencia en su conjunto, cierra el análisis de los datos empíricos y sistematiza y evalúa las experiencias de innovación realizadas.

La ejecución del proyecto ha tenido múltiples y fecundas facetas e implicaciones teóricas y metodológicas, que no se agotan en este informe. Ha producido, también, un conjunto de materiales (catorce documentos de apoyo, una versión preliminar del *Manual autoinstructivo* y cuatro cartillas prototipo de postalfabetización) que tuvo una acogida favorable y fue considerado útil por los participantes en el proceso de investigación-capacitación-innovación reseñado.

NOTAS

- 1) El proyecto se llevó a cabo -integrando los programas de investigación del Centro de Estudios sobre la Universidad, CESU, de la Universidad Nacional Autónoma de México- de 1986 a 1988, en tres provincias de la Patagonia argentina: Neuquén y Río Negro (con dos grupos de educadores) y Chubut (Comodoro Rivadavia y Trelew, con otros dos grupos). Cooperaron activamente diversos organismos argentinos y, en particular, la Universidad Nacional de la Patagonia, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, el Instituto de Estudios y Acción Social, IDEAS, y tres gremios docentes provinciales, sin cuyos recursos la labor no hubiera sido posible. Se destaca la valiosa colaboración de Florencia Finnegan, Ana Pagano, Irene Peso y Eduardo Salas, como miembros del equipo técnico y de Elizabeth Morón, Ana Lía Pomes y Orlando Balbo, como agentes de enlace.
- 2) Una exposición detallada de esos puntos de urgencia se realizó, para el caso mexicano, en el informe de investigación: De Lella, Cayetano y colaboradores. "Evaluación del proceso de alfabetización por los alfabetizadores". (Mimeo). México, 1982.
- 3) La técnica de Asamblea Educativa fue diseñada e implantada bajo la coordinación del suscrito, en la Dirección Nacional de Educación del Adulto (Argentina), durante 1973 y 1974.

BIBLIOGRAFIA

- DE LELLA, Cayetano. "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario". En: *Perfiles Educativos*, UNAM, Año 1, No. 2, pp. 45-51. México, 1978.
- . "Educação de adultos: a desmitificação necessaria". En: *ANDE, Revista de la Associação Nacional de Educação*, Año 1, No. 12, Sao Paulo, 1987.
- DE LELLA, Cayetano. et. al. "El programa nacional de alfabetización". En: *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLVI, No. 1, enero-marzo, México, 1984.
- FOLLARI, Roberto y Jesús Berruezo. "Criterios e instrumentos para la revisión del diseño de planes de estudio". Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Azcapotzalco), México, 1979.
- GAJARDO, Marcela (comp). *Teoría y práctica de la educación popular*. (Retablo de Papel, No. 15). PREDE-OEA-CREFAL-IDRC, Pátzcuaro, 1985.
- GUEVARA, Gilberto. *El diseño curricular*. División de Ciencias Biológicas y de la Salud, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco), México, 1976.
- SOTELO Marbán, J., S. Schmelkes y colab. "Guía de investigación campesina. Autodiagnóstico". SEPAC-CEDEPAS, México, 1981.