



---

## UNA EXPERIENCIA DE EDUCACION DE ADULTOS CON EDUCADORES DE ADULTOS

*Carlos Calvo  
Julio Salgado  
Guillermo Peña*

---

### INTRODUCCION

Las experiencias de formación de personal para la Educación de Adultos en sus diversas expresiones son múltiples, pero pocas veces han sido sistematizadas, especialmente en lo que respecta a la formación de agentes multiplicadores en el campo de la alfabetización en áreas marginales.

De aquí nos nació la idea de sistematizar una experiencia de formación de recursos humanos. Nos interesa en este trabajo mostrar algunos aspectos que nos parecieron de interés en la observación del proceso de orientación-aprendizaje en un curso de dos meses de duración realizado en el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL) sobre Alfabetización y Desarrollo en Areas Marginales.

Puesto que el universo presentado es reducido (30 personas, de las cuales 27 eran becarios y 3 especialistas de CREFAL que actuamos como coordinadores) las aseveraciones hechas tienen el carácter de invitación a futuras reflexiones y a ser formuladas como hipótesis en otras investigaciones similares.

## **1. Metodología de la investigación**

### **1.1 La base del trabajo de preparación de la investigación descansó en dos fuentes:**

#### **a) Estudios documentales, tales como:**

- archivos de currículos de participantes de los últimos cuatro años a fin de recabar información sobre el tipo de participantes que han asistido (edad, sexo, profesión, actividad, experiencia, nacionalidad y origen de la designación de su candidatura).
- estudio de los informes técnicos y evaluativos de esos cursos a efectos de conocer sus programas, contenidos, metodologías, así como las sugerencias presentadas por los participantes e incorporarlas en futuras acciones de esa naturaleza.
- estudio del tipo y grado de cambios que hubieren podido suceder en relación con la temática de la alfabetización.
- entrevistas con ex coordinadores, egresados de estos cursos y autoridades del CREFAL con el fin de recoger las inquietudes y dificultades más relevantes que surgían en el desarrollo de las actividades.
- consulta bibliográfica de obras relacionadas con experiencias y cursos de formación de personal.

#### **b) Intercambio de experiencias entre los miembros del equipo de Desarrollo de Recursos Humanos sobre formas de encarar los cursos de formación de personal.**

### **1.2 La investigación misma se realizó con observación participante que estuvo dirigida a captar un amplio espectro del comportamiento adulto expresado a lo largo del proceso de gestación, consolidación y comienzo de desintegración de la subcultura creada por los participantes durante los dos meses, cohesionado por los contenidos del curso. Considerando el fuerte acento subjetivo de la observación participante, se buscó la forma de enriquecerla con distintos**

enfoques, así pues, se observó, desde tres ángulos diferentes según nuestros intereses como coordinadores, a saber, el ángulo axiológico, el antropológico y el comparativo. Cada uno desde su punto de vista observó el curso e intercambió opiniones al respecto.

## **2. Características de los integrantes del universo estudiado.**

De acuerdo a las políticas del CREFAL se ha definido el perfil de los participantes a los cursos en los siguientes términos:

- capacidad multiplicadora del candidato
- experiencias de campo o de planificación
- formación técnica de nivel medio.

La convocatoria del curso fue enviada a los Ministerios de Educación, Trabajo, Agricultura y Salud y a las oficinas de desarrollo de la comunidades de los países latinoamericanos y del Caribe. La Comisión técnica de selección tomó en cuenta las propuestas de los organismos en relación a los candidatos que no tenían experiencia de campo, debido a que los interesados irían a desempeñar en sus países funciones técnicas de alfabetización y no se contaba allí con instituciones para formar este tipo de personal. Así hubo en el curso tres tipos de participantes:

- los que trabajaban o trabajarían en planificación de programas de alfabetización (6)
- los supervisores (9)
- los que tenían labores docentes (12)

De los 27 asistentes 13 eran mujeres y 14 hombres provenientes de Argentina (1), Bolivia (3), Brasil (1), Colombia (2), Costa Rica (3), Ecuador (1), Guatemala (3), Honduras (2), México (7), Panamá (3), y Paraguay (1).

La mayor parte no contaba con experiencias significativas en el campo de la Educación de Adultos o no tenían los instrumentos técnicos necesarios y suficientes para ejercer sus funciones en forma eficiente.

Las edades fluctuaban entre 20 y 40 años a excepción de dos personas que sobrepasaban los 60.

La mayor parte eran de formación maestros, ya sea secundarios o primarios; 9 de ellos tenían otras especialidades no relacionadas con la docencia.

### **3. Los participantes coordinadores**

La preparación del curso fue hecha por el equipo de 5 especialistas del área de Desarrollo de Recursos Humanos, en base al análisis de las experiencias tenidas y a los conocimientos sobre cursos anteriores de esta naturaleza.

El punto de partida consistió en conversaciones informales que tenían por finalidad ir aclarando caminos, temas, problemas, contenidos, que permitieran sentar las bases para la planificación del curso.

Un aspecto que consideramos de alto valor fue que esta forma de trabajo permitió que entre los distintos miembros del área llegáramos a conformar un equipo de trabajo en el que se expresara en mayor o menor medida el respeto basado en la horizontalidad y en los criterios de un trabajo en común. Esto permitió que cada uno fuera irremplazable en sus aportaciones y en la forma en que aportaba, pero que a la vez podía ser substituido sin que la dinámica del equipo sufriera menoscabo u obstáculos.

Esta relación fue definiendo una forma de expresión y una mística de trabajo que permitía que las actividades se ejecutaran sin la presencia ni necesidad de un jefe. No obstante, la Dirección se mantuvo siempre informada de la planificación del curso y posteriormente de su realización. Aunque al comienzo, la Dirección manifestó el deseo de contar con un coordinador del equipo que sirviera de enlace entre el grupo y la Dirección, en el quehacer mismo se fue configurando una manera de trabajo en equipo que pronto fue reconocida y aceptada por la Dirección.

Ante el curso, esta forma de trabajo, provocó de parte de los asistentes situaciones aparentemente contradictorias las que en el fondo revelan la dialéctica del conocer experiencias diferentes. Por una parte, buscaban ellos la jerarquía del poder en los coordinadores, pero al no encontrarla y no poder imponerla se desorientaban y eran lanzados a buscar o a establecer otros patrones de referencia como el saber, la experiencia, etc. Esta dialéctica se mantuvo a lo largo del curso llevando a perfilarse más con mayor claridad la búsqueda del valer de cada uno de los coordinadores. Esto a nuestro modo de ver es un cambio cualitativo muy valioso que experimentó el curso.

Había que destacar que a pesar de la gran riqueza de las conversaciones sostenidas en el equipo, hubo algunas omisiones tales como el papel de la mujer en el proceso de desarrollo y la alfabetización bilingüe.

Si bien consideramos estas situaciones, no fueron suficientemente trabajadas para incorporarlas en la planificación y sólo a través de la preocupación de los participantes en estos temas, en las reprogramaciones semanales nos fuimos percatando de estas omisiones.

Por el papel de marginación en que se encuentran tanto la mujer como el indígena en la sociedad, quizás se podría explicar que creyendo que se trabaja sobre esas realidades, sólo se las trata tangencialmente o se las ignora. Es importante que los docentes traten de profundizar en los géneros de este tipo de omisiones.

El otro aspecto contradictorio en nuestro trabajo fue que no consideramos los aportes que podían brindar los aspectos educativos que se dan fuera del proceso orientación-aprendizaje. Sería interesante tomar en cuenta las actividades de socialización y extracurriculares dentro del proceso educativo. Aunque en algunos aspectos se introdujeron innovaciones en este punto, podemos decir que actuamos en forma tradicional.

#### **4. La formación de equipos de trabajo**

Para la formación de los grupos de trabajo primó la idea en los coordinadores de dejar libremente a los participantes que buscaran la manera de organizarse. Los asistentes después de un largo debate propusieron 3 formas de organización: a) elección por sorteo (numeración del 1 al 5 de tal manera que quedaran en un mismo grupo los números 1, en otro los 2 y así sucesivamente); b) que los coordinadores formaran los grupos; c) elección por afinidad. Un largo y fatigoso debate siguió a la decisión de definir una de estas tres formas además de haberse discutido primero la forma en que se iba a elegir. A ésta la hemos llamado la tendencia parlamentarista del grupo. Este proceso de desorientación y de búsqueda para definir el problema planteado, que en este caso fue la organización grupal, estaba prevista por los coordinadores del curso y fue una comprobación más de este tipo de proceso. Aunque se pensó en hacer una reflexión posterior con el grupo sobre esta práctica, no se logró concretarlo. Estamos convencidos de que al dejar en libertad de acción a los grupos para que se organicen produce en quienes no están habituados a ejercer una actividad participativa una especie de desorganización y, a veces, un caos que tiende a canalizarse en fórmulas de exigencias autoritarias a los coordinadores para resolver el conflicto o bien en la búsqueda de una maduración del grupo que es un proceso doloroso y lento.

Si bien es cierto que esta tendencia parlamentarista conlleva aspectos negativos no es menos cierto que podrían rescatarse algunos aspectos

positivos que el educador podría canalizar, como por ejemplo, el aprender a tomar decisiones en grupo, a respetar las opiniones de los demás, a aceptar las opciones de la mayoría y de las minorías, etc. En todo caso estimamos que la técnica de la revisión del quehacer en una reflexión crítica puede ayudar a corregir los aspectos negativos y encauzar la maduración del grupo en la búsqueda de su identidad.

Este primer momento de titubeos y vacilaciones en la organización se resolvió luego en la opción por agruparse por afinidad o simpatía personal, opción que fue repetida a lo largo del curso en cada semana que fue requerido a solicitud de los asistentes el cambio de la configuración de los equipos.

En un momento se produjo también la tendencia a exagerar la elección por simpatía, lo que llevó a ciertos participantes a sentirse rechazados o a cambiarse de grupo al no sentir una acogida favorable.

Estimamos que podríamos haber trabajado mejor este proceso orientando y haciendo reflexiones más sobre las ventajas y desventajas que tal forma de organización presenta. Sabemos que no existe una forma ideal de seleccionar el procedimiento más adecuado a la organización de los grupos, pues todos y cada uno presentan elementos positivos y negativos, pero sí estamos convencidos de que si queremos propiciar la ruptura de la dependencia es necesario que los participantes practiquen y no sólo hablen de libertad de organización, en el bien entendido que no se trata de un dejar hacer que sería ingenuo, sino de una práctica crítica de la libertad.

## **5. La conducción de las plenarios**

En cuanto al moderador de las plenarios optamos por dejar al grupo que nombrara en forma rotativa la conducción. Podemos decir que en esto la nominación no constituyó problema, puesto que sin necesidad de elección se daban nombres de un candidato que generalmente aceptaba la responsabilidad de moderar aunque algunas personas fueron nominadas dos o tres veces para desempeñar ese cargo y otros nombrados irónicamente.

El problema se planteaba de nuevo en la práctica parlamentaria en la que algunos participantes querían, más que dialogar, hacer discursos para escucharse a sí mismos. Esto no tuvo una respuesta adecuada de los moderadores quienes pensaban (y también los asistentes) que el limitar el tiempo de intervención significaba un atentado a la libertad de expre-

sión. Ninguno cuestionó el valor del respeto al grupo, pero sí reafirmó el valor del respeto al que hablaba. Sin duda que esta conducta tiene sus elementos positivos y negativos que habría sido interesante también haber reflexionado con los participantes especialmente en lo que se refiere a la libertad de expresión, al respeto al grupo y a que democracia no significa abuso de libertad de expresión.

Tres momentos podrían destacarse en la práctica de la plenaria propiciada por los coordinadores del curso. El primero en el que cada participante expresaba sus inquietudes, reflexiones, dudas, preguntas, etc., en una especie de catarsis monologal. Pretendíamos que cada uno se expresara libremente sobre los textos, estudiados individual y colectivamente para evitar, por una parte, los conflictos y tensiones que podrían provocar las discusiones sobre los diferentes enfoques de grupos y por otra parte, desarrollar una dinámica interna de libre expresión que permitiera sentar una base de aportaciones al fondo común del aprendizaje colectivo.

El segundo momento se dio cuando ya el grupo manifestó cierta madurez para analizar un tema común. El propósito fue entonces orientar a los participantes en el aprendizaje del análisis de temas. Así, pues, se iban proponiendo diferentes temas de discusión que iban siendo analizados sucesivamente con el aporte de todos los que se interesaran por ellos. Esta etapa tuvo al comienzo algunos tropiezos como por ejemplo que algunos participantes interpretaran esta nueva práctica como un atentado a la libertad de expresión, sin embargo primó la maduración que el grupo había ido adquiriendo en el proceso de integración y de socialización grupal. En esta etapa no se produjo tampoco un diálogo o intercambio de opiniones sino una entrega sucesiva al grupo de los enfoques individuales de cada participante. En algunos momentos se pretendió entrar al diálogo, pero el carácter agresivo y defensivo de algunos participantes condujo a situaciones que un asistente calificó acertadamente como violencia verbal.

Los coordinadores buscábamos las oportunidades para estimular al grupo para que entrara a la tercera fase: el diálogo, pero sólo llegamos al nivel de hacerlo presente como un ideal para la práctica del grupo. Podríamos decir entonces que de los tres momentos esquematizados metodológicamente por nosotros para orientar al curso hacia el diálogo enriquecedor, sólo alcanzamos a completar en plenitud los dos primeros y a vislumbrar el tercero como posibilidad de práctica educativa. Pensamos que un tiempo más prolongado de permanencia con el curso nos habría permitido entrar de lleno a ese tercer momento. No descartamos para

futuras acciones el empleo de la reflexión más constante sobre el quehacer educativo con los participantes como un elemento acelerador para llegar a la dialogicidad y a la participación.

## **6. Los métodos didácticos**

La base de la metodología empleada en el proceso de aprendizaje fue el análisis de textos, individual y colectivamente, que luego eran canalizados en los intercambios de las plenarias. En la medida en que advertíamos el cansancio del grupo frente a la lectura de textos, fuimos ensayando diferentes metodologías de trabajo que dieran una mayor dinamicidad al aprendizaje. No descartamos tampoco la clase tradicional que en su oportunidad constituyó un valioso aporte para clarificar conceptos. Entre las técnicas de análisis empleadas cabe destacar la mesa redonda, el panel, el foro, la discusión socializada, la conferencia, la charla, la lluvia de ideas, el trabajo de pequeños grupos, la técnica de proyectos, el trabajo de taller, el sociodrama, el cuestionamiento, la demostración de método y la demostración de resultados. El empleo de ayudas didácticas tales como el pizarrón, el videocassette, los diapositivos, los carteles, el rotafolio, los textos, facilitaron en cierta medida el proceso del aprendizaje.

Podríamos señalar que dado que no existe un método único válido por sí sólo para llenar a cabalidad el aprendizaje, la diversidad de ellos con una intención educativa y en forma sistemática, logra mayor eficacia y eficiencia en el proceso. Por otra parte, cabe destacar que en vez de mostrar como contenidos de diferentes técnicas de trabajo, preferimos practicarlas poniendo así un abanico metodológico práctico a la disposición de los participantes.

Queremos destacar también que los contenidos del curso fueron distribuidos en unidades temáticas y en dos áreas: una de temas generales y otra de temas específicos. Al comienzo habíamos discutido en nuestro equipo la posibilidad de iniciar el curso con la temática específica para luego entrar a la general ya que los intereses y expectativas de los cursos tienden a inclinarse primeramente hacia los problemas que les atañen más directamente y así nos lo manifestaron la práctica de este curso, pero no desarrollamos una forma metodológica que pudiera hacer realidad ese planteamiento.

Nos asiste el convencimiento de que sería muy interesante desarrollar los contenidos a partir de las experiencias de los asistentes para llegar

a las formulaciones generales y luego volver a examinar la experiencia a la luz de esas conceptualizaciones.

## **7. Los trabajos finales**

La tradición de este tipo de cursos ha marcado una tendencia a exigir de los becarios un informe, una tesina o un "paper" como trabajo final de curso. En esta oportunidad ensayamos un enfoque diferente. Ofrecimos al curso un listado de posibles trabajos finales que dieron la oportunidad de desarrollar diferentes actividades según las aptitudes o los intereses.

Los temas seleccionados por los participantes fueron: periódico mural, proverbios y refranes mexicanos, textos para neolectores, ayudas didácticas de bajo costo, proyecto de capacitación femenina, folklore del país, temática de los vendedores ambulantes, fichas bibliográficas sobre cartillas de alfabetización, proyecto de desarrollo rural integrado, elaboración de un programa de alfabetización.

Aunque la gente respondió con interés a esta actividad y algunos trabajos pueden ser considerados interesantes, no previmos en forma metodológica el tiempo necesario para desarrollarlos.

Anexamos la metodología empleada en la recopilación de textos para neolectores que nos parece una significativa muestra de cómo podrían los campesinos hacer sus propios textos de lectura. (Ver anexo, pág. 194).

## **8. Algunas tendencias manifestadas.**

La tendencia parlamentarista produjo algunas tensiones y conflictos que llevó a cierta dificultad en la cohesión del grupo. Este comportamiento no había sido previsto como labor educativa por los coordinadores del curso ni tampoco se trabajó en su modificación. Es interesante tener presente estos valores culturales de democracia parlamentaria pues al ser llevados al exceso dentro del desarrollo de un curso de carácter regional provoca dificultades en la dinámica de su ejecución.

Esta misma situación produjo dificultad en comprender la metodología participativa que ofrecía el desarrollo del curso.

Otra tendencia expresada por el grupo fue la búsqueda constante de una autoafirmación a través de la exigencia de una autoridad conductista y de un desarrollo verticalista de los contenidos. De tal modo que

al no encontrar esta expectativa, se produjo al comienzo del curso una crisis de crecimiento que los llevaba a un cierto escepticismo.

La formación académica de los participantes, orientada hacia la educación formal que insiste en una educación de tipo vertical donde la presencia del maestro se hace absolutamente necesaria, podría ser un indicador de la estructura mental de dependencia.

Por otra razón, a nivel de los coordinadores del curso se tomó en consideración utilizar como uno de los métodos el desarrollo de clases expositivas que aunque no estaba dentro de la programación del curso se hizo necesaria en la medida en que en la mente de los participantes estaba presente un procedimiento de tal naturaleza. Aun cuando los participantes se mostraban verbalmente partidarios de metodologías no tradicionales, algunas de ellas antagónicas a la clase, mostraban pasado un tiempo una suerte de angustia por la sistematización que debían recibirla, según ellos, a través de la clase tradicional dictada por sus coordinadores; consideraban que éstos eran los poseedores y reponsables del saber negándose a sí mismos en la cosificación de la ignorancia.

Otra tendencia manifestada entre los participantes fue un racionalismo cerrado que obstaculizaba la asimilación de otras experiencias educativas externas al contorno nacional como una autodefensa de la identidad como individuo. De tal modo que nos parece que esta expresión nacionalista más que significar un obstáculo al proceso educativo puede ser el inicio que posibilitaría la comprensión de diversos modos de vida, distintas valoraciones. Así, pues, la praxis educativa consistiría no en la negación del nacionalismo pero sí en su revalorización relativa.

A pesar de estas diferencias se llegó a conclusiones comunes. Esto podría ser producto del clima de apertura y de compartir ideas, principios y experiencias que fue propiciado desde el comienzo por la coordinación del curso que siempre tuvo presente el convertir esta actividad en un paso educativo.

## **9. Consideraciones finales**

Todo grupo interactúa de diversas formas y con distintos intereses y objetivos. Los participantes de este curso se organizaron con la finalidad de interactuar de tal manera que favoreciera y facilitara el proceso de aprendizaje. Un supuesto básico consistió en que todos podían enseñar algo y todos podían aprender del otro. El aspecto que nos interesa es el relacionado con el modo cómo se dio esta relación, es decir, qué proce-

dimientos fueron implementados para lograr un medio que optimizara las posibilidades del estudio.

Este proceso incluye diversos elementos, algunos formales, producto de la orientación consciente que se origina en la didáctica y metodología pensada, y otros de carácter informal, es decir, aquéllos que surgen en la relación interpersonal que va estableciendo ciertas pautas de conducta entre sujetos que recién se conocen y que compartirán un tiempo y un espacio por nueve semanas. El hecho de compartir un internado común exige pautas de relación que conceda facilidades a la comunicación y a la aceptación de los otros. Por otra parte, este proceso de socialización está cualificado por la expresión nacionalista de la creencia etnocéntrica del valor de la propia nacionalidad por sobre todas las otras. En algunos casos, el etnocentrismo nacional se amplía para incluir a otros países de la región y/o fronterizos, es decir, los de Centroamérica en oposición a todos los otros. Sin embargo, esta tendencia a la agrupación ciega puede llegar a la unificación etnocéntrica del valer superior del “latinoamericano” por encima, por ejemplo, de lo europeo. Referencias a la “viveza”, a la “picardía” del latinoamericano dan muestras de lo dicho. No obstante, esta tendencia hacia la generalización e identificación —“somos hermanos”— es breve en el tiempo; se rompe por la insistencia en las excelentes cualidades de lo propio. Es importante anotar que la personalidad es un factor considerable en la determinación de este proceso. Finalmente, los miembros del grupo buscan dar sentido a lo que hacen y a la forma en que lo hacen. Esto debe trascender el ambiente meramente académico y profesional aun cuando se parta y se regrese a ello; es decir, se podría afirmar que los participantes se organizan en función del trabajo que han de compartir.

Las reglas “no escritas” se van escribiendo de manera consciente, es decir, horarios, trabajos, etc., —y de forma inconsciente—, es decir, vocabulario doméstico, expresiones, actitudes. Se va aprendiendo a compartir tanto como individuo que como miembro de un grupo.

Entre las “reglas escritas” estaba la de que el grupo trabajaría “participativamente”, es decir, compartiendo entre ellos el qué hacer y el cómo hacerlo, pero justamente lo último formaba parte de las reglas “no escritas”: debían establecerse de forma deliberativa y por decisión del grupo. Esto planteó exigencias, entre otras se pueden mencionar, saber decir lo que se pretende hacer y cómo se ejecutará; saber escuchar lo que otros desean y cómo lo esperan; habilidad para comprender otras “lenguas” reconocerles su propio valer y desde ellas mismas; buscar mecanismos

que favorezcan la comunicación; conocer y aceptar la posible diversidad de intereses profesionales y personales.

Uno de los caminos usados fue el del "parlamentarismo" de discusión bizantina, larga y tediosa, caracterizada por la dificultad para entenderse a pesar de las largas explicaciones, es decir, elección de algún tipo de procedimiento o actividad. Otra de las formas usuales fue la búsqueda de la autoridad, expresada ya en los coordinadores, ya en las autoridades del mismo grupo: directiva, moderador. Igualmente es válido mencionar que el mismo grupo buscó la forma, la que normalmente se refería al tiempo perdido y a la simpleza del asunto tan debatido. En más de alguna oportunidad se ha referido este hecho a la idiosincracia latinoamericana; sin estar en condiciones de responder a esta afirmación podemos, no obstante, señalar que los participantes mostraron de manera mayoritaria la inexperiencia en el escuchar y compartir entre varios.

Al parecer nuestra "sub-cultura" es principalmente "terminológica", es decir, se nombran "términos" ya sea de manera verbal o escrita, pero no se nombra el "verbo" o la realidad. Un aspecto importante se desprende de esto: a medida que aumenta el conocimiento que se tienen los miembros del grupo, a medida que la significación de lo dicho dialoga con la realidad y surgen las contradicciones y éstas son comprendidas, muchos se van silenciando. Cada vez hablan menos y son más precisos. Sin embargo, esto no sucede en relación a lo directamente "parlamentario", al proceso de toma de decisiones en lo referido a votaciones y a argumentaciones a favor de posiciones. Las precisiones se dan en el terreno de la experiencia profesional y en el de los conocimientos técnicos.

El proceso de integración del grupo se dio a través del trabajo académico de estudio. El medio principal fue la lectura, la discusión en grupos pequeños y el trabajo colectivo en reuniones plenarias. Cada grupo debió definir cómo hacer el trabajo, cómo leer y cómo estudiar. Esto planteó para algunos la disyuntiva siguiente: leer y estudiar todo individualmente por si acaso el grupo no funciona o esperar que "el grupo me enseñe sin importar lo que yo aporte". Para otros, la situación se refirió a la complejidad originada en la composición del grupo y en su expresión dialéctica entre la participación comunitaria o la yuxtaposición de individuos.

En la organización de los grupos prevaleció la idea de la afinidad profesional y de la diversidad nacional, para "así poder enriquecer más". La comprensión del valor del trabajo compartido: dividirse las lecturas para enseñárselas posteriormente fue un proceso lento. La cantidad de

lecturas fue factor determinante en la conformación de las reglas del trabajo —exigencia— personal y grupal, cumplimiento del horario y de la programación, etc.

Cabe señalar que al inicio del Curso y durante gran parte de él, los participantes trabajaron en resumir el pensamiento de los autores estudiados y no en función de temas o de problemas, aun cuando comprendían que había que problematizar lo leído. Se puede asumir con poco riesgo que el estudio era valorado en tanto significaba conocer el pensamiento de un autor y en el orden y secuencia señalados por el mismo. Estudiar no se entendía como el enfrentamiento que se hace sobre un asunto o un problema para conocer cómo esto ha sido pensado por otros y para encontrar y/o imaginar nuevas formas. De esta manera el estudiar fue estático y pasivo y no dialéctico y altamente imaginativo. La imaginación sufre ostracismo y el estudio es sólo erudición. Hacia final del Curso, el estudio se problematizó a sí mismo y se comenzó a trabajar en torno a problemas y/o hechos, no obstante la desorientación y extravíos de algunos.

Las plenarias reunían a los distintos grupos. Costó tiempo y muchas sesiones el empezar a superar la idea del “informe”: relato de qué se estudió y de cómo fue hecho. De esta manera, la “formalidad” escondía la superficialidad. Era difícil definir o precisar la realidad; usualmente se la demostraba con “teorías” expresadas en términos vacíos de contenidos que referían a una posible “ideologización” profesional, por ejemplo: “todos saben”, “hay que escuchar”, etc., o se buscaba el pragmatismo inmediatista irreal, es decir, crear un nuevo orden económico internacional.

Interesante resulta comprobar la enorme dificultad de reconocer la realidad lo que lleva a rechazar la teoría por no comprenderla y a acusarla de ocultar la realidad, así como también el rechazar la explicación de la praxis. ¡Qué dificultad para poder contar la propia experiencia! “¿Pero qué has hecho tú?” parece haber sido la pregunta más difícil de responder. Si se agregaba el cómo se ha hecho, ya eso se tornaba insostenible.

Otro aspecto de la relevancia es el referido al criterio empleado para evaluar el trabajo propio y ajeno. Dado el hecho de que los participantes mayoritariamente eran maestros acostumbrados a evaluar, no se fijaron pautas previas. Cada grupo debía establecerlas. En ningún caso por iniciativa propia se evaluó lo no académico, lo extra-pragmático, lo social, sólo evaluaron lo académico. De esta forma, los principios de la educa-

**ción integral, y de la educación permanente eran así negados reduciendo el proceso educativo exclusivamente a la parte académica escolarizada.**

Estas son algunas consideraciones que nos han llamado la atención como educadores de adultos, en nuestra experiencia con un curso de capacitación en alfabetización en áreas marginales. Si bien reconocemos las limitaciones de estas observaciones, consideramos que este trabajo es un intento de sistematización de una experiencia de educación de adultos con educadores de adultos la que puede ayudar a comprender las características del proceso de formación de personal.

## A N E X O

### Metodología seguida en la elaboración del texto para neolectores "Napízaro, mi pueblo"

1. Lectura de la bibliografía sobre textos para neolectores.
2. Examen de textos ya elaborados.
3. Discusión del marco teórico.
4. Selección de la comunidad donde se llevaría a cabo la recopilación.
5. Distribución de los temas para las entrevistas.
6. Visita y recopilación textual, con grabadoras de las narraciones contadas por los lugareños. Toma de fotografías de personas y lugares alusivos.
7. Transcripción textual, selección y organización de los contenidos en unidades temáticas (tradiciones, leyendas, salud, adivinanzas, fiestas, comidas, etc.
8. Escritura a máquina macrotipo y graficación del texto con las fotografías de la comunidad.
9. Diseño de la portada y redacción de la introducción.
10. Fotocopias del texto original (53 págs.).