

## “SOLO PARA ADULTOS...”

Gladys Blazich, Alejandra Fernández, Mariana Giménez, Graciela Guarino, Patricia Pujalte  
Universidad Nacional del Nordeste – Facultad de Humanidades  
[ppujalte@gmail.com](mailto:ppujalte@gmail.com)/[gblazich@yahoo.com.ar](mailto:gblazich@yahoo.com.ar)

*“Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”*

Paulo Freire, *“Pedagogía de la Autonomía”*

En este trabajo se presentan los primeros resultados de una investigación actualmente en curso, cuyo tema es *“El Impacto de la capacitación en la práctica docente de las escuelas para jóvenes y adultos”*. Es resultado de la experiencia relevada por un equipo de docentes de la Universidad Nacional del Nordeste durante la ejecución de una propuesta interdisciplinaria para el programa de capacitación docente *“Chaco Aprende”* durante el año 2006, denominada *“Educación de Personas Adultas: su problemática y abordaje pedagógico”*. Esta instancia constituyó una oportunidad valiosa para reflexionar sobre la práctica educativa desde una perspectiva inclusiva de la capacitación, y no sólo restringida a las tareas áulicas. Bajo esta mirada se establecieron tres ejes de desarrollo para la investigación: la capacitación, la práctica docente de los capacitandos y los alumnos adultos; abordándolos como campos de la realidad educativa sobre las que impactan los cambios.

La presente ponencia tiene el propósito de enunciar parte del análisis del primer eje, la capacitación, exponiendo las problemáticas registradas y los factores que incidieron en su desarrollo. Para instalar la capacitación como objeto de estudio se hizo necesario acordar algunas definiciones de impacto epistemológico partiendo del concepto y sus condiciones de acción. Entendimos esta capacitación como una experiencia de formación profesional para docentes en servicio, mediada por la institución, los formadores, los contenidos, los dispositivos didácticos. Bajo esta perspectiva el sujeto que se capacita tiene un rol dinámico al interactuar, opinando y reflexionando sobre sus prácticas y producciones profesionales, en este caso la docencia. *“La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo. (...)”* (Gilles Ferry, 1997, pág.54). Y como los sujetos son docentes en servicio, las condiciones para esta acción estuvieron relacionadas a *sus trayectorias profesionales*, es decir, que se trabajó desde y con sus conocimientos, habilidades y representaciones adquiridos; también con *la ruptura espacio-tiempo cotidianos*, porque se interrumpieron sus actividades

escolares para disponerlos a la concentración y dinámica del trabajo de formación y, finalmente, a *la representación de la realidad institucional y áulica*. Esta tercera condición, aunque básica en el sentido de que toda capacitación implica *reflexión sobre el hacer*, demanda una explicación, especialmente por el peso movilizador que tuvo en las acciones de los participantes. En la capacitación de Educación de personas adultas se trabajó sobre las representaciones de la realidad del docente, y no sobre la realidad misma, se re-crearon las condiciones de ella, tomando la necesaria distancia para poder comprenderla. A través de estrategias discursivas, visuales o gestuales se expusieron acontecimientos y experiencias institucionales o áulicas, analizando demandas y posibilidades de cambios. Pero al activar los dispositivos planificados para esta participación (dinámica de grupos con lectura guiada, resolución de cuestiones, exposiciones orales, escritas o gráficas) emergieron situaciones no esperadas ni propias de profesionales entrenados para las técnicas grupales propuestas.

Estábamos enfrentadas al primer problema, una evidente resistencia a la capacitación y todas las acciones que devinieron se volcaron a fortalecer una re-negociación entre capacitadoras y capacitandos sobre objetivos, intereses y perspectivas deseados. Fue en ese momento cuando tomamos conciencia de que debíamos resolver la tensión de los encuentros para acercar las distancias entre “los otros” y “nosotros” en este espacio controvertido de la capacitación. Por ello una resolución colectiva que adoptamos fue abordar al sujeto docente-alumno como objeto de una investigación educativa que nos pusiera en el camino de reflexionar para comprender lo que estaba aconteciendo.

### **Las Bases del Principio**

Durante el año 2006 la Universidad Nacional del Nordeste participó por primera vez como institución oferente en el programa de capacitación “Chaco Aprende” para docentes de escuelas secundarias para jóvenes y adultos con una propuesta de carácter integral que abordó diferentes campos disciplinares. El mismo se enmarcó en los lineamientos de la política educativa establecidos por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco, cuyos principios esenciales son la *gratuidad, la capacitación en servicio y el carácter institucional que permite la democratización del acceso a la educación permanente y de calidad para todos los docentes*.

El programa Chaco Aprende constituye la única propuesta oficial de capacitación que otorgó puntaje en todo el ámbito provincial durante los ciclos 2005 y 2006. Su implementación implica capacitar la mayor cantidad de docentes de todos los niveles educativos (Nivel inicial, EGB 1, 2 y 3, Polimodal, Escuelas Primarias y Secundarias, Escuelas para Adultos y Educación Especial).

La oferta objeto de este estudio consistió en un subproyecto denominado “*Educación de personas adultas: su problemática y abordaje pedagógico*”, organizado por un módulo transversal,

común a todos los alumnos, y cuatro módulos disciplinares optativos según el campo profesional al que pertenecían (Ciencias Sociales, Lenguas Extranjeras, Filosofía y Lengua y Literatura). Para su desarrollo diseñamos y coordinamos estrategias para brindar una perspectiva holística de la educación de personas adultas, tanto desde los marcos teóricos específicos de este campo de la educación, cuanto desde la adaptación de los contenidos y de las estrategias didácticas desarrolladas en cada módulo disciplinar.

Uno de los fines fue colaborar en la comprensión de los alcances de la compleja arquitectura de la educación de las personas adultas, partiendo de las características específicas de estos alumnos y su contexto, focalizando en la propia práctica docente y la reflexión sobre la misma. Otros objetivos planteados fueron la interpretación de la psicología de la persona adulta y sus necesidades de aprendizaje, reconociéndola como actor social activo y como portadora de saberes que, independientemente del lugar en donde se construyeron, forman parte del bagaje de conocimientos que le permiten desenvolverse en su entorno.

El curso se compuso de diez encuentros presenciales, cuatro tutoriales, y actividades a distancia. La metodología de trabajo en las instancias presenciales fue la recuperación de aportes de los actores acerca de las experiencias y prácticas docentes concretas a fin de construir colectivamente los conocimientos planteados en los contenidos y a la luz de los marcos teóricos oportunamente introducidos a través de estrategias expositivas, debates y análisis de textos.

En el primer encuentro presencial percibimos la concentración de distintos perfiles profesionales en un mismo curso (personal administrativo, auxiliares docentes, directivos, profesores guías, profesores de educación física, plástica y demás disciplinas), avizorando que esta situación complicaría seriamente nuestra tarea al demandar un ajuste de los contenidos a marcos tan diversos. Además fuimos receptoras de reclamos, agresiones verbales, quejas varias formuladas explícitamente respecto de la inutilidad de la propuesta de capacitación, y otras protestas que no vale la pena detallar, por un número indeterminado de asistentes, con el silencio concesivo de los restantes.

En el segundo encuentro presencial, momento en el que ya habíamos realizado el diagnóstico de los perfiles del alumnado, recabado las problemáticas inherentes a la práctica presentadas por los alumnos-docentes y se había comenzado con el análisis bibliográfico, pudimos observar una inquietud generalizada y una constante disconformidad hacia todo lo proveniente de la misma (al programa Chaco Aprende, al desarrollo de contenidos, hacia los docentes a cargo, a los materiales didácticos, días y horas del desarrollo del curso y modalidad de evaluación, entre otras) que generaron un ambiente hostil para el trabajo.

Decidimos iniciar el camino de la re-negociación por un nuevo acuerdo pedagógico conscientes que eso implicaba el desafío de desarticular la tensión y revisar la propuesta en medio de un cronograma iniciado. Por ello planificamos las siguientes acciones: \* revisar lo actuado, \* adecuar tanto contenidos como objetivos, y \*emprender una investigación educativa

con esta situación, real y concreta, que nos involucraba aplicando una metodología cuali-cuantitativa. Para la recolección y análisis de los datos utilizamos encuestas, registros de observaciones de clases, entrevistas y producciones escritas.

### **Arquitectura ecléctica de los grupos**

Cuando armamos la propuesta de capacitación lo hicimos pensando en las características de los destinatarios, sus trayectos profesionales e institucionales, es decir básicamente docentes de escuelas para adultos con competencias en Filosofía, Ciencias Sociales, Letras y Lenguas extranjeras. Tal como lo expresamos en la Introducción de esta ponencia, esto demandaba fecundar el concepto de capacitación con un marco teórico que jerarquizara la relación sujeto-capacitador. Y lo hicimos considerando a la capacitación como una experiencia de formación profesional donde el sujeto es un actor dinámico en interrelación con sus pares, junto a quienes integra un “grupo de formación”. Coincidimos con Marta Souto cuando para caracterizar a los miembros de estos grupos dice: *“Estamos pensando en un sujeto adulto que ya está insertado en la sociedad, que está desempeñando funciones y roles dentro de ella y que ya ha adquirido un conjunto de saberes aportados por su experiencia escolar y fundamentalmente por su experiencia de vida y laboral.”* (En: Grupos y Dispositivos de Formación, Ediciones Novedades Educativas-Facultad de filosofía y letras-UBA, 1999, pág.46). No es el conocimiento el eje convocante, sino otras dimensiones del saber hacer, como las reflexiones sobre las prácticas docentes en el caso de nuestra propuesta de capacitación.

Enriquecidas con los aportes teóricos de la bibliografía consultada asumimos que la realidad podía tenernos una sorpresa, dado que los modelos se construyen sobre una hipotética disolución de la diversidad. Era esperable que el grupo de formación de educación para adultos tuviera alguna singularidad respecto a expectativas y vivencias áulicas con docentes de escuelas para adolescentes. Por otra parte, todo lo atinente a lo administrativo, inscripciones y constitución de grupos modulares estaba fuera de nuestras funciones, y sujeto sólo a cuestiones formales.

Desde el primer encuentro del módulo transversal como de los disciplinares nuestros registros de clase coincidieron en subrayar dos rasgos:

1. *Concentración de distintos perfiles profesionales, disciplinares y laborales en un solo grupo.* Con esto queremos expresar que en el grupo de formación, tanto en el módulo transversal como en los disciplinares, sus integrantes pertenecían a los más diversos campos del saber y el hacer. Es decir, cumpliendo el rol de docentes había contadores, ingenieros, biólogos, abogados, idóneos en actividades manuales, personal administrativo y jerárquico de las escuelas. Por supuesto también profesores de las disciplinas convocantes, junto a colegas de las ciencias duras, matemáticas, química y física, y de artes, plástica, música. Para el módulo transversal y común esta multiplicidad constituía, por momentos, un material rico en experiencias y aportes. En otros, en cambio, su propio límite, porque las relaciones asimétricas con responsables de la

gestión educativa y el “síndrome del enemigo externo” (Sagastizabal, M.A.y Perlo, C.pág. 30) dejaban sentir su peso sobre la calidad de las reflexiones.

Para los módulos disciplinares la misma diversidad constituyó el mayor desafío a nuestra creatividad y experiencia como capacitadoras. Aquí fue cuando la conceptualización sobre la formación como espacio de representación de la realidad y reflexión sobre la práctica nos abrió la puerta hacia un nuevo acuerdo pedagógico. No fueron los contenidos las bases de esta negociación sino el saber hacer de nuestra formación académica y el perfil profesional docente que compartíamos con todos.

2. *Concentración de docentes de instituciones con distintos perfiles, población escolar y contexto socioeconómico.* Al costo de tener un discurso reiterativo es necesario recordar que nuestra propuesta de capacitación estaba destinada a docentes de escuelas secundarias para adultos, con el objetivo de abordar su problemática y evaluar distintas herramientas metodológicas de aprendizaje. La constitución del grupo de formación nos tenía preparada una nueva sorpresa que venía de la mano de cada una de sus realidades sociales. Al construir diagnósticos institucionales como actividad de iniciación, cada escuela hizo su presentación identificando características de su población escolar, organización curricular y expectativas educativas. Nuestra matrícula estaba formada por docentes de escuelas con “distintas culturas organizacionales” (concepto tomado de Sagastizabal, M.A. y Perlo ,Claudia,pág. 27), a saber:

- Los BLA, Bachilleratos Libres para Adultos, de asistencia no obligatoria, promoción con exámenes finales, rol de tutores para los docentes y diseños curriculares por disciplinas. La franja etaria de su población escolar comprende desde los 17 a más de 60 años, la mayoría de ellos desocupados o con nivel socio-económico muy bajo, provenientes de barrios y villas periféricas. Esta heterogeneidad se profundiza con situaciones tales como el registro de alumnos con capacidades diferentes y alumnos aborígenes.

- Los BLA para población carcelaria.

- El CENS N° 1, Centro Educativo de Nivel Secundario, de tres ciclos de duración, con una población a partir de los 18 años, compuesta por desocupados, amas de casa, madres solteras, ex convictos, jóvenes en conflicto con la ley, con problemas de adicciones, jefas y jefes de hogar.

- Educación a Distancia para personal de Salud Pública y Educación. Docentes tutores asisten a los alumnos en clases presenciales, no obligatorias, con material impreso. Tiene prevista una duración de tres años, organizados por áreas de conocimiento, pero es flexible y ajustada a los tiempos personales de los alumnos.

- Escuelas con alumnos con sobre edad o con situaciones problemáticas que los obligan a asistir en horario vespertino. Por ejemplo, madres y padres adolescentes a quienes la institución les brinda el servicio de guardería para sus niños mientras ellos están en horario de clase. En general, tienen elevado número de repitencia, absorbiendo incluso alumnos de otros establecimientos.

Esta compleja arquitectura del grupo le otorgó a los encuentros presenciales de la capacitación un carácter singular y desafiante que amenazó el equilibrio emocional de nuestro equipo. Las demandas desbordaban la planificación de contenidos y estrategias apuntando a cuestiones alejadas de la reflexión sobre la práctica docente que proponíamos, pero cercanas a la crisis de la política educativa, y en general reflejo de una sociedad descreída y afectada en sus valores.

Compartimos la opinión de Nora E. Goggi respecto a que “toda situación de formación provoca crisis por sucesivas desestructuraciones y reestructuraciones. El efecto terapéutico al que el proceso de formación puede dar lugar no es un objetivo prefijado de la formación, y el grupo de formación no es el ámbito para gestionar dicha acción.” (Grupos de Formación y el rol del coordinador. En: Grupos y Dispositivos de Formación, pág.59).

Por esto, para retomar los objetivos fundacionales de la capacitación decidimos reconvertir la situación problemática sacándola del nivel emocional hacia el intelectual. La resistencia del grupo a la capacitación fue convertida en objeto de nuestra investigación educativa, para intentar explicar desde la reflexión las posibles causas de esa actitud colectiva

### **Para ver más allá de lo evidente**

Resolvimos aplicar una serie de instrumentos para indagar las razones por las cuales un curso gratuito, masivo, en servicio y con puntaje generaba tanta resistencia. Decidimos realizar registros de observaciones de clases desde el 2º encuentro, aplicar una encuesta en el 6º encuentro presencial, y entrevistas al final del curso, luego de la evaluación.

Sería abusar del tiempo destinado a esta presentación detallar cada una de ellas, solamente daremos cuenta de aquellas cuestiones que revelaron de forma más evidente el rechazo a la capacitación por parte de un alto porcentaje de asistentes.

### **Ojos que ven...corazón que siente**

Respecto de las observaciones de las clases presenciales registramos la distribución y permanencia en los grupos de trabajo, la distribución de los roles y las tareas, el grado de participación de los integrantes de los equipos en las tareas asignadas, la gestión del tiempo determinado a cada actividad y el nivel de completamiento de las tareas previstas. Esto fue realizado por las capacitadoras en tanto los docentes-alumnos efectuaban las actividades. El resultado de esta primera observación mostró que aproximadamente un tercio de los integrantes de los grupos se hacía cargo de la tarea, el resto se ocupaba de la logística del equipo, a saber: conseguir agua para mate, cebarlo, comprar bizcochos, buscar constancias de asistencia, acordar cuál era el mejor momento para retirarse, etc. Estos comportamientos revelaron un escaso interés y al finalizar la jornada detectamos un número elevado de deserciones al comparar la cantidad de

firmas en la planilla de asistencia con el número de docentes presentes en el plenario al cerrar la actividad.

Esta observación con todo detalle, fue compartida con los capacitandos en el tercer encuentro y se les solicitó que entre todos decidieran cuál sería su evaluación. Determinaron que el valor de esa jornada debía ser: **Poco satisfactorio**. Aunque la reflexión fue compartida no se reveló un cambio inmediato en las actitudes dado que, con pequeñas variantes, se repitieron en los encuentros siguientes. Los resultados oscilaron entre poco satisfactorio y satisfactorio, para decepción nuestra, aún con los esfuerzos realizados en la modificación y reorganización de la propuesta pedagógica.

### **Cruces y entrecruces**

Las encuestas fueron realizadas en el 6º encuentro, a mitad de la capacitación, a 108 (ciento ocho) docentes, con grupos que habían tenido una tutoría y con otros que todavía no habían realizado ninguna. Los trabajos domiciliarios estaban en ejecución. Se indagó sobre cinco aspectos del proyecto: las cuestiones generales, el ambiente físico y de interrelaciones, la propuesta específica, el trabajo a distancia y las tareas grupales e individuales. Los valores asignados a cada uno de ellos fueron: óptimo, parcialmente óptimo, y en forma escasa. Vamos a señalar en esa ocasión solamente algunas de estas variables.

En cuanto a los aspectos generales el 55% de los docentes consideró que la coordinación entre el equipo capacitador y los supervisores del ministerio había sido escasa; el 46% consideró que la metodología y la problemática de adultos estaba parcialmente relacionada y al mismo tiempo el 35% determinó que fue óptima. En cuanto al rol facilitador y de asistencia del equipo capacitador el 55% de los docentes lo consideró óptimo; el 41% parcialmente óptimo y solamente el 4% lo consideró en forma escasa. En cuanto a la información ofrecida respecto de objetivos, contenidos, metodología, mecánica de trabajo, actividades, etc. el 67% de los asistentes lo valoraron como óptimo y el 25% parcialmente.

En cuanto a las interrelaciones el 53% consideró que eran óptimas, el 35% que eran parcialmente óptimas y el 22% que eran escasas. Recordemos que esta encuesta se realizó en plena capacitación, donde ya habíamos implementado acciones para revertir el rechazo inicial ¿Cómo hubiera salido si lo preguntáramos en el 2º encuentro?...

Respecto del proyecto mismo el predominio de la valoración está en lo parcialmente óptimo, solamente cambia lo que corresponde a la organización y secuenciación de los contenidos con una valoración de óptimo por el 65% de los asistentes, también el mismo valor y porcentaje respecto de la calidad de las clases en cuanto a la claridad, precisión y pertinencia. Nos gratificó encontrar que el 75% de los asistentes valoró como óptima la solidez académica y el dominio de los contenidos por parte del equipo capacitador, solamente un 20% consideró este aspecto parcialmente óptimo y a un 5% lo percibió escaso. Bueno, uno no siempre gusta a todos

¿No? Los trabajos a distancia y los trabajos grupales en la institución fueron valorados también como óptimos y parcialmente óptimos en porcentajes casi idénticos entre 45% y 48%.

### **¿Se lo digo? ¿No se lo digo?**

Entrevistamos a 23 docentes, al concluir la evaluación. Fueron entrevistas informales, voluntarias, no directivas, con la atención flotante del entrevistador, esto implicó un modo de escuchar sin privilegiar de antemano ningún punto específico del discurso de los entrevistados. El rol del entrevistador quedó limitado, permitiendo de esta manera que los informantes se expresaran sin obstáculos. La recuperación de esa información se volvió más trabajosa pero, sin dudas, fue más productiva en tanto proveyó de datos menos estereotipados y por lo tanto, intentó evitar el sesgo de lo que es lo esperable decir u opinar en un ámbito académico.

La coincidencia general del reclamo aludió por una parte, a la ausencia de otras disciplinas en la propuesta de capacitación, y por otra a la obligatoriedad de asistir ya que era la única oferta de capacitación con puntaje. Transcribimos algunos comentarios que reflejan y sintetizan de algún modo las opiniones de los docentes: *“Yo vengo porque es gratis y así tengo los tres puntos que necesito”; “Mirá, yo doy Química y acá no vi nada de mi materia, pero bueno, los tres puntos me los llevo”; “Siempre es lo mismo, nadie escucha lo que necesitamos ¿Sabés los años que hace que acá no hay un buen curso de Física? Últimamente saco las actividades para mis alumnos de Internet” “Ya sé que la Universidad tiene Posgrados y de todo. Pero ¿Para qué voy a hacerlos si no me dan ni un centésimo? Yo tengo que aumentar mis puntos, vos sabés que en los concursos es lo único que vale.”*

En otro sentido, manifestaron la dificultad que representa realizar trabajos domiciliarios y las transposiciones didácticas en el aula. *“Yo trabajo en tres escuelas, la nocturna es una de éstas. La verdad es que hice los trabajos porque mis compañeros insistían”; “Mire, no soy profesor, soy contador, y mi profesión no me deja tiempo para hacer estas tareas. Le aseguro que no vivo de la docencia”; “Los textos que nos dieron son muy complicados, yo doy actividades prácticas, que ahora se llama Tecnología, no estoy muy segura de que me sirvan para mi trabajo en la escuela”; “Todo muy lindo, todo muy lindo, pero vaya a mi escuela a ver si puede dar clase. Tenemos un solo foco, no hay ventilador y la mayoría de mis alumnos se duermen sentados a las 11 de la noche...”*

Un poco más de la mitad de los entrevistados coincidió en que la propuesta de capacitación les había ofrecido una nueva perspectiva en el trabajo con adultos. *“Lástima que esto se hizo con tanta gente, al final mucho se pierde. Uno se distrae y no escucha ¿No?”, “Siempre vemos el tema de violencia de los adolescentes y nos preocupa, pero sería bueno que tocáramos ese tema también para adultos ¿No te parece?”, “A mi me va a servir un montón, la mayoría de mis alumnos son mucho más grandes que yo y nunca sé bien cómo tratarlos. Una se confunde, y*

*por ahí me sale hablarle a una mujer que podría ser mi mamá como si fuera una chica de catorce.”*

## **El fin con conclusiones**

Creemos que estamos en condiciones de dar algún tipo de respuesta al interrogante planteado respecto del porqué de la resistencia a esta capacitación y a la identificación de los obstáculos que provocaron esa actitud tan negativa a la oferta.

En primer lugar, los docentes señalaron como un motivo generalizado de descontento que el programa de capacitación no permitía que otras opciones de perfeccionamiento obtuvieran un puntaje valorado por la Junta de Clasificación provincial, y por lo tanto percibían la propuesta como una acción autoritaria, hegemónica y limitante por parte del Ministerio de Educación provincial. Esta percepción se hizo extensiva al equipo capacitador, confundiéndolo con una imagen visible de una política educativa determinada.

En segundo término, el reclamo persistente respecto de la ausencia de otras disciplinas en la oferta de capacitación que condicionó a los capacitandos a realizar el curso en áreas que no eran de sus competencias profesionales. Aunque habían decidido asistir para obtener el puntaje deseado, muchos de ellos no cesaron en sus exigencias, y señalaron durante los primeros encuentros la ineficacia de los módulos disciplinares para realizar sus actividades de aula. Esto pudo revertirse, en gran medida, con la reformulación de algunas estrategias y contenidos que permitieron a los asistentes realizar en las clases reflexiones sobre la práctica más allá de los contenidos disciplinares.

En tercer lugar, una fuerte sensación de sobrecarga en la tarea docente que les exigía utilizar tiempo libre para la realización de los trabajos domiciliarios y la lectura del material bibliográfico, simultáneamente con las obligaciones laborales de diferente tenor, sin que este esfuerzo tuviera una compensación evidente y acorto plazo en sus prácticas. Coincidimos con Imbernón cuando sostiene que *“el discurso de la formación suele subestimar e incluso ignorar el desgaste energético que supone la implantación de nuevos procesos de formación que comportan cambios (...) Conlleva la dedicación de parte del tiempo libre, nuevas lecturas, discusiones, exponerse a situaciones de incertidumbre y cometer errores, que a menudo se ocultan para que no quede en entredicho la propia imagen profesional”* (Imbernón, 1994: pág. 143).

Por último, la mayoría de los asistentes concluyó el curso y lo aprobó, así que pese a las dificultades y resquemores, lograron vencer los prejuicios y asumir el reto de revertir una situación que había aparecido como amenazadora, ineficaz o inútil.

*“La formación, en cuanto que proceso de cambio, siempre generará resistencia, pero éstas tendrán un carácter más radical si la formación se vive como una imposición arbitraria, aleatoria, no verosímil y poco útil”* (Imbernón, 1994: pág.144).

No debemos ignorar los componentes afectivos que guían nuestras actitudes y tampoco perder de vista los sentimientos que se generan en los grupos con quienes interactuamos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

CABELLO MARTINEZ, M. J. (1997). *Didáctica y educación de personas adultas*. Ediciones Aljibe. Málaga, España.

CIRIGLIANO, G. y VILLAVERDE, A. (1997). *Dinámica de grupos y Educación*. Edit. Lumen/Humanitas. Buenos Aires.

FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Ediciones Novedades educativas, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

GARCIA ARETIO, L. (1996). "El Aprendizaje a distancia de las personas adultas". En: *Estudios de Educación a Distancia* N° 21. Instituto Universitario de Educación a Distancia. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Biblioteca del aula.

KNOWLES, MALCOM et.al. (2000). *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. Ed. Oxford, University Press. México.

LUCARELLI, E. y CORREA, E. (1994). *Cómo hacemos para enseñar a aprender*. Ed. Santillana, Buenos Aires.

MENIN, O. (2003). *Psicología de la Educación del Adulto*. Edit. Homo Sapiens, Rosario.

SAGASTIZABAL, M. E. Y PERLO, C. *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. Edit. Stella-La Crujía, Buenos Aires.

SANJURJO, L. y RODRÍGUEZ X. (2003). *Volver a pensar la Clase*. Edit. Homo Sapiens, Rosario.

SOUTO, M. y otros (1999). *Grupos y Dispositivos de Formación*. Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

TORRES, M. R. (2003). "Aprendizaje a lo largo de toda la vida". Educación de Adultos y desarrollo. *Suplemento N° 60-2003*. Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (IIZ/DVV).