

CENTRO REGIONAL DE ALFABETIZACIÓN
FUNCIONAL EN LAS ZONAS RURALES
DE AMÉRICA LATINA

**EL PORQUE
Y EL COMO
DE LA
EDUCACIÓN FUNCIONAL
PARA ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA**

ASPECTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS

Pátzcuaro, Michoacán, México

1 9 7 6

EL PORQUE Y EL COMO
DE LA
EDUCACIÓN FUNCIONAL PARA ADULTOS
EN
AMÉRICA LATINA

IMPRESO
EN
MÉXICO

TALLERES GRÁFICOS DEL CREFAL

A MODO DE EXPLICACIÓN

EL PRESENTE documento de trabajo no refleja necesariamente los puntos de vista de la UNESCO sobre la educación funcional de adultos. Hemos procurado, sí, reunir, por primera vez en América Latina, algunos elementos de juicio emanados de numerosos eventos continentales o mundiales que han ido configurando, si no una doctrina, al menos una serie de aspectos conceptuales que inciden en la modalidad metodológica que se ha dado en calificar como “funcional” en materia de educación de adultos. Por razones obvias, se ha puesto más énfasis en el pensamiento latinoamericano al respecto.

Las reflexiones que se hacen sobre algunos fundamentos de la educación funcional de adultos pretenden tan sólo incorporar al lector hacia una serie de planteamientos destinados a ser enriquecidos o recreados a la luz de sus propias experiencias, dentro de marcos existenciales específicos y concretos. No pretenden, en modo alguno, constituirse en principios dogmáticos, tan ajenos al quehacer y al pensar de un organismo internacional como nuestro Centro.

El capítulo dedicado a los seminarios operacionales realizados trata de condensar los lineamientos más significativos de las riquísimas experiencias vividas en jornadas de terreno, en las cuales el campesino latinoamericano fue el principal protagonista y la preocupación inequívoca de nuestros afanes, de acuerdo con los postulados humanistas de la propia UNESCO.

Hemos procurado esbozar una visión lo más objetiva posible. De este modo, se expresan las numerosas limitaciones de nuestra acción, dejando al lector el juicio definitivo sobre algunos aciertos que puedan derivar de una tarea promotora que sólo cubre, en este informe, tres años de intensa labor.

Con la claridad de perspectiva que da el tiempo, el reducido equipo de trabajo del CREFAL que tuvo a su cargo los diversos seminarios operacionales, está cierto de que, como en toda obra

humana, prevalecerá lo sustantivo de una praxis que procuró ser creadora por sobre las normales dificultades o incomprensiones que entrañan a menudo tareas de naturaleza social.

Para no dejar al lector sólo a merced de planteamientos teóricos, en la Cuarta Parte de esta obra hemos creído oportuno entregar algunas sugerencias en torno al cómo enfocar, en la práctica, el proceso de la educación funcional de adultos. También, en este aspecto, debemos reiterar que tales sugerencias no pueden interpretarse como normas rígidas destinadas a aplicarse de manera similar en todas las circunstancias. Cabe a los especialistas nacionales, en relación directa con los adultos y su medio, adecuarlas a cada situación concreta, con la creatividad que normalmente surge cuando se establecen canales de comunicación tendientes a formular objetivos y contenidos de una educación a la medida de las reales necesidades del hombre comprometido con el desarrollo nacional.

Por último, nuestro reconocimiento a todos aquellos que han contribuido a que este documento de trabajo se elaborara. Veintisiete seminarios operacionales en la región en tres años implican el esfuerzo de muchos egresados del CREFAL, Ministerios de Educación, de Agricultura, de Salud, etc.; organizaciones de la comunidad, entidades privadas. En fin, toda una gama de voluntades a quienes expresamos nuestra gratitud sentida y que, al reflejar la confianza de los Estados Miembros de la Región, dan margen al más honroso galardón que, a la hora de necesarios cambios institucionales, podemos lucir con legítima satisfacción.

En la redacción de este documento han colaborado -en mayor o menor grado- casi todos los expertos que han servido al CREFAL estos años. Es, pues, también fruto de un trabajo en equipo. Del mismo modo, hemos recibido el aporte crítico de los directores nacionales de la educación de adultos en América Latina y de muchos distinguidos egresados de nuestros cursos y seminarios. A ellos, nuestro reconocimiento personal e institucional.

Corresponderá a las nuevas autoridades del CREFAL recibir las sugerencias que permitan ediciones más perfeccionadas que la que hoy entrega nuestros talleres gráficos. En este sentido, agradecemos que se hagan llegar todas las observaciones o comentarios que se estimen convenientes para mejorar este manual que, como se indica, es apenas un documento de trabajo en vías de llegar a constituirse en el futuro en una guía a la altura de mayores exigencias, derivadas de nuevas acciones que se emprendan en este campo para ir al encuentro del hombre y la realidad latinoamericanos.

Waldemar Cortés Carabantes,
Director del CREFAL

PRIMERA PARTE

**EL MARCO HISTÓRICO:
ANTECEDENTES Y PROBLEMAS**

CAPÍTULO I

LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

1.1. *La diversidad de situaciones en la Región*

Prescindiendo de los conocidos rasgos culturales comunes, América Latina constituye un conjunto de países con marcadas diferencias, sobre todo en lo que respecta a sus niveles de desarrollo económico y social. Dentro de este diversificado contexto, la educación de adultos presenta también, como es lógico, grandes diferencias.

En los diez últimos años se han producido algunos cambios y notables avances en materia de educación de adultos, entre cuyos factores se resalta la influencia de los nuevos planteamientos conceptuales y operativos propuestos por la UNESCO, especialmente en lo referente a la alfabetización funcional y a la educación permanente.

Vale decir, al respecto, que la estructura socio-económica en que va inserta la educación de adultos, determina en gran medida los conceptos y objetivos orientadores con que ella se pone en práctica, y el valor y la función que se le asigna y los recursos humanos y materiales con que cuenta.

En la mayoría de los países de la Región, la educación de adultos, con todas sus modalidades y niveles, se ha constituido ya en una estructura definida, como parte del sistema educativo nacional, aunque se mantenga todavía bajo limitantes condiciones administrativas, técnicas y financieras.

1.2. *Esfuerzos de los últimos años*

No cabe duda -así lo consignan documentos provenientes de la UNESCO- que la situación general de la educación de adultos ha mejorado en todo el mundo, durante la última década. En efecto, hay un acuerdo cada vez más amplio sobre su importancia como factor contribuyente al desarrollo personal y de la sociedad; aumenta con frecuencia el número de jóve-

nes y adultos que buscan y demandan oportunidades para mejorar su nivel educativo (sobre todo en el medio urbano); crece la participación gubernamental y no gubernamental en la organización y el financiamiento de actividades o programas educativos para adultos; se estructuran y ponen en práctica nuevos métodos, se elaboran nuevos materiales y se buscan mejores formas de utilizar los medios de comunicación colectiva; se somete a experimentación la alfabetización funcional y se difunden sus principios. Se amplía, en fin, notablemente la cooperación internacional en este campo.

América Latina no es ajena a esta visible evolución. Ya no queda un solo país de la Región que no haya prestado y siga prestando alguna atención a la Educación de Adultos. No puede ser casual el hecho de que sea la única región del mundo donde en los últimos años se haya comenzado a controlar un fenómeno que parecía inexorable: el aumento del número absoluto de analfabetos (en 1960, 40 millones; en 1970, 39 millones), aunque, por cierto, este hecho positivo también refleja los persistentes esfuerzos realizados en la esfera de la educación de los niños.

1.3. *Influencias innovadoras*

Las nuevas corrientes de pensamiento y las acciones en favor de la educación de adultos en América Latina durante la última década, han sido estimuladas por una serie de reuniones de carácter regional e internacional, que, en el capítulo siguiente, serán sometidas a un análisis detenido.

En todas estas reuniones se ha analizado desde distintos ángulos la problemática de la educación de adultos, se han discutido puntos de vista y se han formulado conclusiones y recomendaciones que, al menos en cuanto a lo teórico, han servido para determinar una constante renovación de ideas en América Latina.

Desde el punto de vista práctico, debe citarse el trabajo realizado tanto por la UNESCO y la OEA, como por distintas agencias e instituciones privadas, a la par de los distintos gobiernos de América Latina. Las dos primeras actúan conjuntamente, aunque en diversos planos, a través de dos instituciones que sirven a todos los países de la Región: el CREFAL en México y el CREA en Venezuela. La UNESCO, además, apoyó el trabajo realizado por Ecuador y Venezuela dentro del Programa Experimental Mundial de Alfabetización y ofrece asistencia técnica a diversos países. Igualmente la OEA viene prestando su colaboración técnica y financiera en muy diversas formas a los países miembros.

No obstante, estamos muy lejos en América Latina de haber resuelto todos los problemas y necesidades relativos a educación de adultos, cuya complejidad aumenta con la creciente presencia de fenómenos sociales como deserción rural, marginalización, desempleo, etc.

2. LOS PROBLEMAS Y NECESIDADES

2.1. *Marco socio-político*

Los cambios de carácter económico, político y social que, en mayor o menor grado, se producen en los diversos países de América Latina, están llevando a revisar los diferentes aspectos de la educación en general y, dentro de ésta, lógicamente de la educación de adultos. Por tanto, se plantean para este sector de la educación nuevas situaciones y responsabilidades.

En el mercado del empleo cada vez se restringe más el ingreso de la mano de obra sin adecuada calificación; algunos países han puesto en marcha programas de reforma agraria cuyos beneficiarios enfrentan, sin la preparación conveniente, las dificultades propias de un cambio tecnológico, social y político; la distribución del ingreso, según CEPAL, era todavía, en 1969, de tal naturaleza, que la mitad de la población latinoamericana tenía un ingreso anual inferior a 130 dólares.

La migración persistente del campo a la ciudad aumenta la presión sobre todos los servicios urbanos, incluidos los de educación de adultos; entre tanto, quedan cada vez más marginados algunos sectores rurales. La baja prioridad que realmente se asigna a estas zonas en los planes de desarrollo, determina limitadas posibilidades de mejoramiento en aspectos como la nutrición, la salubridad, la vivienda y otros.

La política de desarrollo de los servicios como educación y extensión rural tuvieron algunos avances; pero, de acuerdo con especialistas de la FAO, no puede decirse que su influencia fue significativa en el desarrollo agropecuario logrado durante el primer Decenio de Desarrollo. Los programas de educación de adultos, iniciados, debido a la poca amplitud que alcanzaron, no tuvieron efectos significativos sino en áreas muy reducidas.

La vida política de una buena parte de los países latinoamericanos experimenta rápidos y a veces profundos cambios, lo que ha puesto en evidencia la necesidad de una más amplia y efectiva participación popular. Esta depende, entre otros factores, de las capacidades que proporciona una adecuada educación.

En general, son insuficientes las oportunidades creadas por la situación social y económica cuya transformación sería un estímulo poderoso para la motivación personal. Sin embargo, es importante, en algunas partes, la motivación que deriva de la necesidad de ingresar en el mercado de trabajo.

Es todavía muy alto el índice de analfabetismo entre la población de 15 y más años, 23.6% en 1970, lo que equivale a una cifra absoluta de 38 600 000. Además, se estima que aproximadamente 8 millones de niños entre 7 y 12 años de edad no asisten a la escuela, y que 60% de los niños desertan en la primaria antes de completarla.

Aunque, por lo general, ya se admite que el analfabetismo es un fenómeno esencialmente de carácter económico, social y político, se trata de superarlo sólo con un criterio pedagógico. Debido a esto, ni la alfabetización

ni las otras acciones de educación de adultos constituyen todavía factores de cambio en un grado deseable.

La legislación sobre la educación de adultos es, en muchos casos, incompleta o inconexa. En general, los servicios de educación de adultos están respaldados solamente por resoluciones y decretos; muy pocos están por leyes orgánicas o por la Constitución. Dentro de la legislación prevalecen las contemplaciones sobre la forma, no las de contenido; tampoco hay leyes que favorezcan suficientemente las aspiraciones educativas de los adultos y que faciliten a los trabajadores el acceso a cursos de estudios y capacitación que les sirvan como garantía para obtener ascensos y mejores salarios.

2.2. Planeamiento

Aunque ya en la mayoría de los países latinoamericanos las acciones se integran en Planes Nacionales de Alfabetización y Educación de Adultos con mayor o menor fundamentación en investigaciones y estudios anteriores, la relación e integración de estos Planes con los Planes Nacionales o regionales de desarrollo deja mucho que desear.

Asimismo, son todavía escasos los programas que se apartan del tradicionalismo. La posición predominante en cuanto al concepto y la práctica de la educación de adultos, es la que corresponde a una tarea de carácter supletivo o compensatorio, destinada a llenar los vacíos dejados por el sistema educativo formal.

La educación de adultos escolarizada, modalidad muy extendida en la Región, se caracteriza por estar centrada en el programa, las asignaturas y el maestro, antes que en las necesidades del adulto educando. Es frecuente la frustración a que conduce una formación de jóvenes y adultos que no corresponde con las oportunidades que brinda el mercado de trabajo.

La aplicación efectiva de los planes tropieza en la realidad con grandes dificultades originadas en las condiciones económicas, sociales y políticas que soportan los países latinoamericanos.

2.3. Coordinación y organización

Salvo pocas excepciones, no hay en los países una estructura que coordine o integre la acción de las múltiples entidades, tanto estatales como privadas, que actúan en este campo. De esto deriva una multiplicidad de programas paralelos y a veces superpuestos sin la necesaria racionalización en el uso de los recursos. En la mayor parte de los países resulta difícil encontrar una estructuración de todas las actividades de la educación de adultos bajo un solo mando.

Son muy variados los criterios para estructurar los cuadros directivos del programa, distribuir y coordinar sus funciones y asegurar su contacto con el personal que opera en el terreno. Además, la frecuente inestabilidad en sus cargos de los responsables de los programas, provoca cambios no siempre positivos en la orientación de las actividades.

Aunque se están incrementando, todavía son insuficientes los servicios de apoyo técnicamente organizados en el campo de la investigación, la producción de materiales, la difusión de las experiencias, etc. Se avanza muy lentamente en la formación de bibliotecas, fijas o móviles, dotadas con material de lectura adecuado a los alfabetizados. Asimismo, son insuficientes los servicios para la capacitación de personal.

Los calendarios y horarios de trabajo con los adultos siguen todavía, en muchos casos, los criterios del sistema escolar formal, sin tomar en cuenta la situación, característica y necesidades de los adultos.

El ausentismo, la deserción y la inasistencia continúan constituyendo un agudo problema, sobre todo cuando la alfabetización se realiza con una organización y metodología tradicionales. Por otra parte, en los medios rurales es acentuada la ausencia de la mujer en los programas de educación. Hace falta un tipo de coordinación de carácter consultivo y ejecutivo para auscultar las carencias de las bases laborales y para poder fijar los objetivos, metas y contenidos programáticos que obedezcan a las necesidades sentidas de los trabajadores y de sus comunidades.

2.4. Financiamiento

A pesar del esfuerzo de los gobiernos por incrementar los presupuestos para la educación, el principal problema sigue siendo la reducida asignación que se destina a la educación de adultos.

Son muy pocos los países que tienen leyes presupuestarias que determinan automáticamente las partidas para la educación de adultos. Cuando las hay, generalmente no son suficientes, a pesar de lo cual, con lamentable frecuencia, se desvían para destinarlas a otros fines.

La reducida capacidad financiera de los sectores públicos representa uno de los principales obstáculos a la expansión de programas de educación de adultos, incluida la alfabetización.

Por otra parte, la baja calidad de la alfabetización y educación de adultos tradicionales, desligada de las necesidades del desarrollo de los países, no atrae la inversión de parte de las agencias o ministerios responsables de proyectos o acciones de desarrollo ni de las organizaciones laborales a los cuales se podría integrar la educación de adultos.

2.5. Métodos y materiales

En América Latina son escasos los estudios sobre la forma en que aprenden los adultos. No hay suficiente base científica para verificar la eficacia de diversas técnicas, formas de trabajo, materiales didácticos, medios audiovisuales, instrumentos de evaluación, etc. Hace falta estudiar la forma y posibilidades de introducir algunos recursos de la tecnología educativa y métodos para integrar la enseñanza y el uso del lenguaje escrito y el cálculo a los demás aspectos de la formación.

Todavía se requiere mucho en el campo de la preparación de materiales y el estudio, desarrollo y aplicación de métodos, que permitan la difusión e intercambio de experiencias relativas a la alfabetización y educación funcionales.

Es todavía limitada la utilización eficaz de los medios de comunicación colectiva (radio, televisión, prensa) para apoyar, complementar y democratizar la educación de adultos.

Para algunos países de la región, es particularmente necesario estudiar y definir estrategias, técnicas de trabajo y materiales adecuados a los grupos indígenas.

2.6. *Personal*

Los instructores, tanto voluntarios como remunerados, que participan en los programas de alfabetización y educación de adultos, por lo general tienen una preparación insuficiente frente a las exigencias del nuevo enfoque de la educación de adultos.

El personal encargado de la aplicación de los programas, es, por diversas razones muy inestable, lo que limita las posibilidades de su capacitación y perfeccionamiento, con lo cual se entorpece la marcha del trabajo y la eficacia de su función educativa.

La capacitación de personal para educación de adultos se realiza a menudo con características eminentemente teóricas, sin suficiente base científica y alejada del conocimiento de la realidad nacional.

Las escuelas normales no forman educadores de adultos y muy pocas de ellas han incorporado esta materia a sus programas de estudios. Sólo algunos países han establecido cursos especiales de nivel medio y superior para formar este tipo de profesional.

3. CONSIDERACIONES FINALES

La función y los objetivos de la educación de adultos tienen que ser planteados y desarrollados en el contexto del subdesarrollo latinoamericano y ante la perspectiva de superarlo en forma sistemática y acelerada. Los altos fines de estas actividades, en la práctica podrían frustrarse fácilmente si no se basan en un conocimiento sistemático, y profundo de la realidad social de América Latina y de los caminos alternativos que pueden ser hallados para transformarla.

El analfabetismo es una de las resultantes del subdesarrollo imperante en las sociedades latinoamericanas. Es uno de los obstáculos para los necesarios cambios de estructura. Por ejemplo, en la reforma agraria, no basta instaurar la modificación de la tenencia de la tierra; es también indispensable la transformación del hombre en sus actitudes y en su mentalidad para que comprenda y acepte conscientemente el proceso de cambio y participe eficazmente en él.

El escaso nivel educativo y el bajo nivel de calificación de la población económicamente activa en la región latinoamericana imponen a la educación de los adultos una inmensa tarea en los años inmediatos. El 45.5% de este sector de población está constituido por operarios y artesanos no calificados. En la agricultura este porcentaje es de 78.6%.

Los cambios que se esperan en la actividad productiva y la participación creciente de vastos sectores de la población adulta en los distintos aspectos de la vida nacional, al adquirir ritmos y modalidades diferentes, han de obligar a encarar el problema de la capacitación de la mano de obra y de la formación general del hombre a través de instrumentos variados y flexibles.

Al igual que los demás aspectos de la educación en general, la educación de adultos, tendrá legítima funcionalidad en la medida en que ella se ubique correctamente como una necesidad del individuo y del proceso social, y en el grado en que ella pueda dar una respuesta concreta a esa demanda. En la misma medida ella debería ser parte integrante y explícita de todo planteamiento de programas y proyectos locales, regionales y nacionales de desarrollo.

CAPÍTULO II

EVOLUCIÓN DE LOS CONCEPTOS SOBRE EDUCACION FUNCIONAL DE ADULTOS

1. DICOTOMÍA A NIVEL MUNDIAL. - EDUCACIÓN FUNCIONAL. -CONCEPCIÓN DE UNA EDUCACIÓN DE ADULTOS TRADICIONAL E INTELLECTUALISTA FRENTE A UNA EDUCACIÓN DE ADULTOS DINÁMICA Y FUNCIONAL.

Primera Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos.- Elsinor, Dinamarca, 1949. *

En esta Conferencia, se estableció una clara diferencia entre alfabetización y educación de adultos; la aparente dicotomía entre ambos términos fue suscrita entonces a escala mundial.

“El aprendizaje de la lectura y escritura, constituye -se dijo- un campo especial que por razones prácticas y funcionales, la UNESCO no incluye en la Educación de Adultos”. Sin embargo, se preguntó: ¿Cuál es el rol de la Educación de Adultos en el desenvolvimiento de las fuerzas sociales, políticas, económicas y culturales de su colectividad? “Este tipo de educación es requerido -se contestó en la Conferencia- espontáneamente por aquellos a los cuales es destinada y, en consecuencia, sólo les puede atraer en la medida que satisfaga sus intereses espirituales, sociales, intelectuales o materiales”. La educación de adultos -se agregó- tiene como objetivo proporcionar a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas y, por sobre todo, permitirles participar armoniosamente en la vida de su comunidad.

Se preguntó, además “en qué medida deben (los programas de Educación de Adultos) orientarse hacia una educación funcional y responder a las

(*) UNESCO. Rapport Sommaire de la Conférence Internationale de l'Education des Adultes. Elsinor, Dinamarca, 16-25junio, 1949.

necesidades y exigencias de los adultos, teniendo en cuenta la diversidad de sus aptitudes y de su formación”, para expresar, en términos de real avanzada, que “la educación de los adultos tiene por objetivo satisfacer las necesidades y aspiraciones del adulto en toda su variedad. Impone una concepción dinámica y funcional de la educación comparada con la concepción intelectual tradicional. De acuerdo a esta perspectiva funcional, no se arranca de un programa establecido con anterioridad ni de la división del saber por materias separadas, como lo establece la enseñanza tradicional, sino que se arranca de situaciones concretas, de problemas actuales a los que los propios interesados deben encontrar solución. También es la educación de los adultos funcional, porque es por esencia libre. Nada puede obligar al adulto a seguir, por ejemplo, un curso nocturno si no se siente atraído por un poderoso interés de orden intelectual, social o artístico. Es por lo tanto de extrema importancia tener en cuenta, en el momento de la elaboración de los programas, las distintas motivaciones que impulsan a los adultos a actuar. Las consecuencias prácticas de esta actitud son múltiples; impone una pedagogía especial, una formación particular de los responsables de programas de una gran agilidad y variedad, e instituciones especializadas por ambientes y países. Previamente al establecimiento de los programas, es necesario conocer los intereses y las aspiraciones de los individuos a quienes van dirigidos, por medio de una investigación precisa y exhaustiva”.

No obstante, Elsinor, distinguía también dos campos diversos cuando hablaba de educación de adultos y educación técnico profesional, estableciendo, sin embargo, entre ambos, una serie de problemas que los relacionan: “la formación profesional de los adultos plantea una serie de problemas que se relacionan directamente con la educación de los adultos. Muchos hombres y mujeres sienten la necesidad de tener especialización para el trabajo cotidiano. Muchas personas se hacen adultas sin lograr una formación completa para el ejercicio de la profesión que eligieron; otras no se adaptan bien a su profesión; otras más, por una razón u otra, se ven obligadas a cambiar de profesión. De manera que la educación de los adultos que pretenda ser funcional, tiene que desempeñar su parte en la solución de estos problemas, tanto más que para un gran número de adultos el deseo de mejorar su capacitación profesional y de ampliar sus conocimientos constituye, acaso, el motivo más fuerte que los impulsa a la búsqueda de una educación complementaria” .

Es importante señalar que, en cuanto a la formación económica, social y política del adulto, se señalaban criterios hoy en plena vigencia: “La formación económica, social y política de los adultos se debe hacer partiendo de sus actividades de todos los días y de sus preocupaciones fundamentales. No habrán de imponerla aquellas instituciones en las que los interesados no tendrían su libertad de expresión ni la posibilidad de organizarse como lo crean más oportuno”.

Si la formación económica, política y social del adulto tiene por punto de partida la comprensión de su propia situación, es evidente que el adulto no se limita al estudio contemplativo de los fenómenos sociales; los estudia

con el propósito de mejorar su propia vida material y moral; en consecuencia las instituciones en las que los propios adultos se organizan y toman conciencia de sus propias responsabilidades (sindicatos, cooperativas, grupos culturales, etc.), tienen una muy grande importancia.

El contenido de la educación en las regiones menos desarrolladas -se dijo- debe ser fijado en concordancia con las costumbres de los habitantes con *sus* costumbres, de vida, *sus* necesidades, como ellos mismos las ven y las acusan.

2. PREOCUPACIÓN POR ASIA, ÁFRICA Y AMÉRICA LATINA.- HACIA EL PROGRAMA EXPERIMENTAL MUNDIAL DE LA UNESCO.- RECONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO PARTE INTEGRANTE DEL DESARROLLO ECONÓMICO.- EDUCACIÓN PERMANENTE.

Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adul-tos. Montreal, Canadá, 1960. *

En esta ocasión surge la preocupación por Asia, África y América Latina. En relación con estas áreas del mundo, se expresaba en la llamada Declaración de Montreal, exhortando a los países más afortunados a contribuir, preferentemente por conducto de las Naciones Unidas y de sus organismos especializados, a una vasta campaña de lucha contra el analfabetismo, sugerencia que dio origen al Programa Experimental Mundial de la UNESCO en materia de Alfabetización Funcional.

Fundamentalmente, Montreal pone énfasis en lo social, en una educación de adultos para “fomentar la paz y la comprensión en el mundo”. Se postula un humanismo integral y una educación de adultos como una acción cultural.

Se reconoció a la educación de adultos como parte integrante de todo sistema pedagógico (no como un “complemento”) y que ella debía, además, considerarse como parte integrante del desarrollo económico y general.

Resaltando la relación entre el nivel de vida y el aprovechamiento de la educación de adultos, la Conferencia estimó indispensable completar todas las recomendaciones técnicas con una de carácter general en la que se recuerde que los Estados Miembros deben tratar de asegurar a las masas populares un nivel de vida mínimo.

Un mérito indiscutible de la Conferencia de Montreal fue el poner énfasis en el concepto de educación permanente, dentro de cuya perspectiva se inserta la educación de adultos.

(*) UNESCO. Estudios y Documentos de Educación No. 46.

3. ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL VINCULADA A PRIORIDADES ECONÓMICAS Y SOCIALES, AUMENTO DE PRODUCTIVIDAD, PARTICIPACIÓN, VIDA CÍVICA Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO CIRCUNDANTE. - SUPERACIÓN DE LA VISIÓN PARCELADA DE ELSINOR Y MONTREAL.- LA ALFABETIZACIÓN COMO PARTE ESPECIAL DE LA EDA.-ESTRATEGIA SELECTIVA.

Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo. Teherán, Irán, 1965. *

Queremos resaltar dos considerándos: el que señala que la alfabetización de los cientos de miles de adultos que todavía no han aprendido a leer es de importancia esencial para el pleno desarrollo económico y social, y que sin ella no se podrá obtener una completa participación activa de los pueblos en la vida cívica, tanto nacional como internacional, y el que indica que el analfabetismo, que perjudica más particularmente a las poblaciones de los países en vías de desarrollo y a la población femenina de numerosos países, acentúa la condición desfavorable de esas poblaciones que sufren así de una discriminación de hecho que es indispensable suprimir. Quedó en claro, además, “que el analfabetismo no sólo perjudica a las poblaciones que lo sufren directamente, sino a la humanidad en pleno cuyo progreso dificulta, y que todas las naciones deben cooperar en la lucha contra esa plaga”.

Cabe destacar los matices de tradicionalismo en que se incurrió al denominar “plaga” al analfabetismo y la visión unilateral del problema al considerar al analfabetismo como freno del progreso. También resalta que en 1965 las campañas siguen siendo materia de recomendación.

En las conclusiones de la Conferencia, se hace referencia en forma concreta a la “funcionalidad”. “La alfabetización de los adultos, elemento esencial del desarrollo general -se expresa- debe estar estrechamente vinculada a las prioridades económicas y sociales, así como a las necesidades presentes y futuras de mano de obra”. En consecuencia, todos los esfuerzos deben tender hacia una alfabetización funcional. Lejos de ser un fin en sí misma, ésta debe estar concebida de manera que prepare al hombre para el desempeño de un papel social, cívico y económico que sobrepase ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria reducida a la enseñanza de la lectura y de la escritura.

La alfabetización, decididamente orientada hacia el desarrollo, debe constituir una parte integrante no sólo de todo el plan nacional de educación sino en los planes y proyectos de desarrollo de todos los sectores del país. Ante las necesidades actuales de la humanidad, no es ya posible limitar la educación al ámbito escolar; la promoción necesaria de la alfabetización de

(*) UNESCO. Informe final. Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo. Teherán, 8-19 de septiembre de 1965.

adultos conduce a la indispensable integración de todas las posibilidades -escolares- y no escolares- que posee cada país.

Específicamente, se recomendó:

- que, en todo proyecto que tenga por finalidad el desarrollo económico y social, se tomen en consideración, después de realizados los estudios indispensables, los aspectos humanos y, en especial, los problemas relativos al empleo y a la formación;

- que los objetivos de formación así determinados sean objeto de un ajuste periódico, o incluso permanente, para disminuir los riesgos de una formación no adaptada a las necesidades;

- que toda operación de alfabetización de adultos sea concebida como parte integrante del plan de desarrollo y esté vinculada a la formación profesional, social y cultural.

Como consecuencia del punto anterior, “que la educación de adultos no se limite a las nociones de lectura, escritura y cálculo, y que conduzca tanto a la cultura general como a una iniciación profesional que tendrán en cuenta las posibilidades de empleo y una mejor utilización de los recursos naturales locales y que conduciría a una elevación del nivel de vida”.

Nótese que se supera, al menos teóricamente, la visión un tanto parcelada expresada en la Conferencia de Elsinor y de Montreal. No obstante, aún persiste en Teherán cierto afán de considerar a la alfabetización como una parte especial de la educación de adultos, aunque se declare que junto, con reconocerla de este modo, se le considera “no menos integrante del programa global de educación de adultos de cada país”, lo que constituye evidentemente un avance en relación con las Conferencias de Elsinor y de Montreal.

4. SUPERACIÓN DE LA DICOTOMÍA ENTRE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS. - LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO.- EL ADULTO, FACTOR DIRECTO E INMEDIATO DE CAMBIO SOCIAL. - INTERACCIÓN ENTRE EDUCACIÓN DE ADULTOS Y DESARROLLO ECONÓMICO.

Conferencia Regional sobre Planeamiento y Organización de Programas de Alfabetización en América Latina y el Caribe. Caracas, 1966.*

Los temas comprendieron, entre otros, el enlace de la alfabetización con el desarrollo económico, tecnológico y social. Señaló la Conferencia la falta de coherencia entre la importancia teóricamente concedida a la alfabeti-

(*) CREFAL. Transcripción del documento UNESCO/PALAL/CONF/4, preparado por la UNESCO para la Conferencia Regional sobre Planeamiento y Organización de Programas de Alfabetización en América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela, 30 de mayo – 4 de junio de 1966.

zación y educación de adultos y la prioridad que se presta a la misma y la estrategia y recursos de que se la ha dotado. Se señaló la necesidad de superar el aislamiento existente entre la educación de adultos y la planificación de la educación nacional, por un lado, y entre la educación de adultos y la planificación del desarrollo general del país, por otro. Asimismo, la Conferencia dio un paso importante al reiterar la necesidad de resolver la aparente dicotomía existente entre la alfabetización y educación de adultos y a la necesidad de dar consecuentemente origen a estructuras e infraestructuras que permitan la adecuada planificación y ejecución de la educación de adultos integrada a otros procesos sociales.

Sin duda el aporte conceptual más trascendente de la Conferencia de Caracas fue el reconocer que la educación de adultos debía considerarse como un proceso sistemático integrado que debe abarcar todos los tipos o niveles de esta enseñanza y que, en consecuencia, la alfabetización no constituye sino uno de los primeros niveles de dicho proceso, esto es, que el proceso de la alfabetización funcional incorpora de hecho al adulto en un sistema de educación y entraña el compromiso de ofrecer las oportunidades de continuación de estudios, a partir de la promoción en lugar hacia niveles o grados más altos de educación general o técnica. Obsérvese que la educación general se plantea todavía separada de la educación técnica. No obstante esto, en la Conferencia se señaló que un sistema de educación de adultos debe necesariamente ligarse en forma directa a los planes de desarrollo social y económico de los países por constituir el educando adulto un factor directo e inmediato de cambio social. En cuanto al enlace de la educación de adultos con el desarrollo económico se enfatizó la interacción que se da entre ambos campos y se reconoció “que allí donde la educación de adultos da mayores dividendos económicos produce también los mayores dividendos sociales”.

Frente al criterio selectivo, la Conferencia reconoció la plena vigencia del derecho universal de acceso a la cultura letrada. La recomendación de criterios prioritarios debía interpretarse como consecuencia lógica del reconocimiento de la ligazón mutua entre educación y desarrollo, esto es, que si bien los esfuerzos intensivos deben proyectarse de manera de abarcar las áreas más amplias, tales esfuerzos deben graduarse de acuerdo a las prioridades señaladas por los planes de desarrollo.

En sus recomendaciones específicas, la Conferencia de Caracas señaló, en relación con el desarrollo económico y social, que los países latinoamericanos debían incorporar la educación de adultos como un componente necesario de todo proyecto de desarrollo económico y social, seleccionando sectores prioritarios y estableciendo proyectos pilotos estratégicos y promover la aceleración de los procesos de cambio de las actuales estructuras económico-sociales inadecuadas con la expansión efectiva y apropiada de la educación de adultos, vinculada especialmente a la Reforma Agraria y a la Tecnificación Agrícola.

5. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS LIGADA A ACTIVIDADES PRODUCTIVAS EN RELACIÓN CON REFORMAS AGRARIAS.- APUNTES METODOLÓGICOS POSITIVOS.- ANalfabetismo, ASPECTO DEL SUBDESARROLLO.- EL TRABAJO Y EL ESTADO CULTURAL DEL INDIVIDUO.

Conferencia Regional sobre Educación de Adultos en América Latina. Lima, Perú, 1967. *

En general, la Conferencia enfatizó el enlace de la educación y el desarrollo al indicar que el carácter integral de la educación de adultos debe referirse al planeamiento general del desarrollo y, en particular, al sistema educativo, comprendiendo dicha integración todos los niveles de la enseñanza y ligada a través de sus planes y programas a las actividades productivas. No obstante, la Conferencia cae, a nuestro juicio, en una visión tradicionalista cuando recomienda que deba tenderse a satisfacer la necesidad de organizar cursos suplementarios de educación general de adultos en conexión con los programas de formación técnico profesional. Es interesante consignar que, en relación con las reformas agrarias se especificó que "para que ellas incrementen la renta agrícola, conviene apoyarlas en acciones de formación de tipo funcional, susceptibles de aumentar la productividad individual y de estructurar un horizonte global de percepción de los problemas de la explotación agrícola y de la vida de la comunidad, ya que las lecciones que se desprenden de las experiencias de alfabetización demuestran claramente que esas acciones de formación deben apoyarse en una fuerte motivación, que sólo el ejercicio de las tareas profesionales puede engendrar, y en una sólida estructuración del ámbito social, que encuentra un soporte privilegiado en la función de productor que es, entre todas las funciones, la más coactiva".

La Conferencia insiste en el error de considerar la educación básica separada de la educación técnica agropecuaria cuando indica que, desde el punto de vista rural, la educación de adultos debe tender a resolver el problema de la aplicación adecuada de la educación básica y de la educación técnica agropecuaria elemental.

También esta Conferencia señaló, entre sus recomendaciones metodológicas, que "los métodos destinados a la educación básica de los adultos tendrán en cuenta los intereses psicológicos, sociales y económicos del trabajador y procurarán crear en ellos una conciencia crítica de la realidad". Interesa destacar un avance doctrinario señalado en esta Conferencia cuando se dice que "para determinar los objetivos de la educación de adultos,

(*) UNESCO/ALEDAD/CONF/3, El papel de la educación de adultos en el desarrollo de América Latina. Preparado para la Conferencia Regional sobre Educación de Adultos en América Latina. Lima, Perú, 16 a 23 de abril de 1967.

en especial de la alfabetización, es necesario considerar el analfabetismo como un aspecto del subdesarrollo. No se le puede aislar de las estructuras socio-económicas por ser efecto y causa de esa realidad: el correcto planteamiento del problema es el que no disocia el trabajo del estado cultural del individuo. Muchas veces este último, sólo es analfabeto porque desempeña un tipo de trabajo en el que no requiere procedimientos técnicos más complejos que la expresión oral y algunas habilidades manuales”.

En suma, en esta Conferencia la doctrina de la educación de adultos ve enfatizar algunas aperturas conceptuales que se afianzarían después, en una forma concreta y profunda, en los seminarios latinoamericanos del CREFAL realizados en Quito, Lima y La Habana.

6. ANÁLISIS DE LOS GRANDES PROBLEMAS SOCIO-ECONÓMICOS y CULTURALES DEL DESARROLLO LATINOAMERICANO.- SUBDESARROLLO: CAUSA DETERMINANTE DEL ANALFABETISMO.- ALGUNOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN FUNCIONAL DE ADULTOS.-- EL HOMBRE, AGENTE DIRECTO DE SU PROPIA EDUCACIÓN.- DEFINICIÓN EXISTENCIAL DEL ANALFABETO.

Primer Seminario del CREFAL sobre Alfabetización Funcional en América Latina. Quito, Ecuador, 1969. *

Del temario considerado en este Seminario, nos interesa, para efectos de esta exposición, el análisis y discusión que entonces tuvo lugar sobre los fundamentos y principios generales de la Alfabetización Funcional en relación con los procesos de desarrollo.

Cabe destacar que, en esa oportunidad, por primera vez en un seminario de esta naturaleza, se analizaron sistemáticamente los grandes problemas socio-económicos y culturales del desarrollo latinoamericano para apreciar, en ese contexto, el papel que le correspondería a la Alfabetización Funcional como un factor de desarrollo socio-económico.

El reiterado propósito de vincular la educación al proceso de desarrollo de la región entraña -se expresó en Quito- un previo y doble compromiso: por un lado, la identificación de los principales problemas de desarrollo que se enfrentan y, por otro, la definición de un esbozo de lo que debe ser tal proceso pues “el esclarecimiento de estos dos aspectos permite delinear un marco apropiado de referencia para el análisis de las características y perspectivas de la alfabetización funcional”.

El desarrollo de América Latina se caracteriza básicamente “por la naturaleza estructural de las limitaciones y rigideces que afectan a su economía y a sus bases sociales, políticas, culturales y aun geográficas. Tal carácter le imprime al conjunto de los problemas una profunda interrelación que con-

(*) CREFAL. Informe final. Primer Seminario del CREFAL sobre Alfabetización Funcional en América Latina. Quito, Ecuador, del 21 al 30 de mayo de 1969.

vierte en artificial e inoficioso cualquier intento de análisis aislado de los diferentes síntomas o males que afectan al desarrollo de la Región. Este razonamiento es válido aun en el caso de la educación y particularmente de la educación de adultos”.

Es, pues, en este contexto del subdesarrollo estructural latinoamericano y en la perspectiva de superarlo en forma sistemática y acelerada en el cual deben ser planteados y desarrollados la función y los objetivos de la educación de adultos y en particular de la alfabetización funcional.

En el marco de referencia enunciado, resaltan en forma más notoria los relieves que superponen los mapas de la miseria y la ignorancia, que guardan entre sí una relación recíproca.

El Seminario de Quito estimó útil contrastar a la alfabetización funcional con la alfabetización tradicional en su contenido, su alcance y sus formas de acción. En este sentido se expresó que la alfabetización es tradicional en cuanto se circunscribe a la simple transmisión de los mecanismos de la lectura y escritura y a algunas nociones de cálculo, y que es funcional cuando contribuye, en un proceso global e integrado de formación, a que el hombre conozca e interprete críticamente su realidad, adquiera la capacitación necesaria para actuar sobre ella mediante el trabajo y se incorpore de manera consciente y creadora a la vida de su comunidad; “es funcional, además, en la medida en que contribuye al proceso regional y nacional de desarrollo y a los planes concretos a través de los cuales éste se expresa”. Estas características de la alfabetización funcional cubren en consecuencia, varias áreas integradas: educación básica, iniciación técnico-profesional y formación para la participación en la vida local y nacional.

La alfabetización así concebida excede con mucho el marco restringido de una simple escolarización y se vitaliza y enriquece como un esfuerzo inicial hacia la educación integral del ser humano. Entre otras condiciones, exige que los métodos que se utilicen en la alfabetización funcional sean activos y den posibilidades “para que el hombre sea agente directo en la empresa de su propia educación”.

En términos que fueron aceptados unánimemente por los países representados, se planteó que, desde la perspectiva de la alfabetización funcional cabe enfocar al analfabeto como hombre que no ha necesitado hasta ahora saber leer ni escribir, lo que significa que ya no cabe definir al analfabeto como a un hombre iletrado. Lo que importa considerar son las causas que determinan su condición, ya que el analfabeto no es, como algunos sectores interesadamente han venido repitiendo, un inculto ni un retrasado mental. Aunque no sepa leer ni escribir es portador de una conciencia y una experiencia de sí mismo y de su ambiente que le permite vivir dentro de los límites de su circunstancia. Lo que ocurre es que las deficientes condiciones en que vive y trabaja -ajenas a su voluntad- no le han exigido el dominio ni el uso del lenguaje escrito, porque, en rigor, y mientras no cambien dichas condiciones, podría seguir subsistiendo sin necesitar el alfabeto. Prueba este aserto el que los adultos alfabetizados en forma tradicional generalmente ol-

vidan lo que aprendieron sin relación con sus auténticas motivaciones vitales y regresan al analfabetismo por desuso. La alfabetización funcional debe partir de esta realidad y enfrentarla con una estrategia que la integre prioritariamente en procesos de desarrollo tanto en el plano nacional como local. El analfabeto, por lo tanto, debe ser atendido en la situación concreta en que se encuentra, como miembro y factor actuante de una comunidad con determinadas características de convivencia económica y social. La alfabetización funcional debe considerar siempre la coyuntura histórica, geográfica, política, social, cultural y económica que incide en la vida del analfabeto, ya que en última instancia, es más propio hablar de sociedades analfabetas que de adultos analfabetos.

La experiencia nos demuestra que el analfabeto se mueve por incentivos e intereses inmediatos que le impulsan a buscar solución, en breve plazo, a necesidades y problemas preferentemente de tipo económico y social. Lo que lleva al adulto a las clases de alfabetización es una necesidad objetiva, que sólo puede provenir de condiciones de vida de las cuales se ha tornado consciente y que desea superar. La alfabetización funcional debe tener efectos multiplicadores; para ello, el adulto debe aprender a seguir aprendiendo y a transferir sus conocimientos a otros campos. No puede consistir, por lo tanto, en “mínimos culturales indispensables” elegidos con cualquier criterio, ni puede ser una réplica disminuida del sistema escolar destinado a los niños. “La alfabetización funcional, en suma debe ser hecha “a la medida” de las necesidades del adulto y de su medio y prever la superación constante de éstas hacia formas más completas y significativas de educación”.

La formación general del adulto, su capacitación técnico-profesional y su incorporación a la vida comunitaria y nacional como factor consciente, activo y creador deben ser concebidos y realizados como un proceso integrado y no en forma aislada o sucesiva. Esto supone que en la formulación y ejecución de los programas participen especialistas de diversos campos en una acción interdisciplinaria.

7. ANÁLISIS DEL SUBDESARROLLO.- FORMACIÓN GENERAL Y ESPECÍFICA EN EL TRABAJO.- HACIA UNA FORMACIÓN INTEGRAL DEL HOMBRE.

Segundo Seminario del CREFAL sobre Alfabetización Funcional en América Latina. Lima, Perú, 1970. *

Este Seminario hizo referencia a la Educación de Adultos y, particularmente, a la alfabetización funcional como un factor dinamizador y alimentador de una movilización popular en torno a acciones coherentes con postu-

(*) CREFAL. Informe final. Segundo Seminario del CREFAL sobre Alfabetización Funcional en América Latina. Lima, Perú, 16 al 25 de marzo de 1970.

lados de genuino contenido social, contexto que sólo se da excepcionalmente en América Latina. A tal punto es así, que el propio Seminario señala que, en el caso que no se den estas condiciones, se estima que la alfabetización funcional habrá de orientarse a introducir en los individuos los sustratos de conocimiento y de perspectiva que contribuyan a estimular la creación de una atmósfera receptiva a futuras aperturas de este carácter.

El mismo Seminario indica que “la educación, en cuanto a conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades sólo responderá eficientemente a las exigencias del proceso de cambio, en la medida en que sea capaz de adecuarse a la realidad social, cultural y económica, en cada momento y en cada lugar, es decir, en la medida en que resulte verdaderamente educación funcional”.

La ligazón de la educación de adultos al mundo laboral aparece cuando se expresa que “los sistemas de educación previos al trabajo, deben ser complementados con otros tipos de formación general y específica en el trabajo y con variadas formas de promoción técnica, de capacitación cívica, social y política, lo que es particularmente importante para el escaso nivel educativo y el bajo nivel de calificación de la población económicamente activa en la región latinoamericana”.

La alfabetización funcional -se expresó- debería ser parte integrante y explícita de todo planeamiento que requiere se dé la capacitación de mano de obra analfabeta o semianalfabeta. “Habría de acompañar, en tanto parte esencial de la estructura educativa, a la que se ocupa del planeamiento de recursos humanos, jerarquizada dentro de programas y proyectos locales, regionales y nacionales a los que se encuentra directamente asociada”.

Enfatiza que, en todo plan de desarrollo, el recurso humano sin dejar de ser por sí mismo fin del desarrollo, es a su vez agente primordial de éste. De allí que su formación en número y en calidad adecuados a los requisitos del desarrollo es un factor decisivo en la consecución de los objetivos del plan.

En este sentido la educación de adultos es funcional en tanto constituye un agente de incorporación efectiva al proceso de desarrollo, tanto en cuanto permite crear conciencia, disposición, actitud para el cambio, cuanto que adecua las calificaciones individuales a los cambiantes requerimientos de la dinámica económica.

La adecuada formación del recurso humano para el desarrollo rebasa el marco tanto de la capacitación meramente instrumental o técnica como de aquella exclusiva y falsamente “humanista”, no instrumental, para centrarse -en todos los niveles- en un tipo de formación integral.

En la Educación de Adultos, los programas de desarrollo rural encuentran el instrumento que genera la comprensión, de la necesidad de cambio y que, al capacitar al adulto, facilita los procesos de movilidad social, de incremento de la productividad y, en general, del mejoramiento del nivel de vida.

8. HACIA LA APLICACIÓN PRÁCTICA

Primer Seminario Operacional Latinoamericano sobre
Educación Funcional de Adultos. Colombia, 1971. *

El Seminario Operacional Latinoamericano correspondiente al año 71 organizado por el CREFAL y el Gobierno de Colombia en ese país, tuvo fundamentalmente un carácter operacional; esto es, se creyó conveniente pasar, en el plano regional, de las consideraciones teóricas elaboradas en los seminarios anteriores, a una modalidad que enfrentara efectiva y realmente a los directivos nacionales de la educación de adultos en América Latina a un trabajo de campo, en una zona de desarrollo agrícola, a fin de poner en práctica toda una estrategia y metodología general en relación con la alfabetización funcional considerada como un factor coadyuvante del aumento de la productividad campesina y del pleno desarrollo del hombre.

La experiencia se realizó en coordinación con el Instituto Colombiano de Reforma Agraria y diversos organismos de desarrollo colombiano en las zonas de Barranquilla y Sevilla. De la experiencia vivida, se derivaron positivos resultados tanto relativos a la metodología en general como a la estrategia de la educación funcional en América Latina. Habla fehacientemente de la influencia que estos seminarios han ejercido, la demanda de trabajos similares que han solicitado con posterioridad los Gobiernos de la Región y, particularmente, en el caso de Colombia, la petición del Gobierno de ese país para que el CREFAL preste asesoría a los trabajos destinados a funcionalizar la educación de adultos en el área rural y para que el CREFAL realice en una zona de desarrollo colombiano su Primer Curso Regular completo del año de 1973.

9. CONSOLIDACIÓN DEL TÉRMINO “EDUCACIÓN FUNCIONAL” Y PRE-CISIÓN DE SUS ALCANCES CONCEPTUALES.- CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FUNCIONAL.- LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y EL TRABAJO.

Seminario Latinoamericano de Educación
de Adultos. Cuba. Marzo de 1972. **

Este Seminario ratificó algunos aspectos conceptuales de la alfabetización funcional y la educación funcional de adultos en general, término este

(*) CREFAL. Informe final. Seminario Operacional Latinoamericano de alfabetización Funcional. Santa Marta, Magdalena, Barranquilla , Atlántico. Colombia 9 al 28 de agosto de 1971.

(**) CREFAL. Informe final. Seminario Latinoamericano de Educación de Adultos. Cuba- CREFAL, La Habana, Cuba, 14 al 30 de 1972.

último que definitivamente ganó en Cuba su carta de ciudadanía para englobar todo el proceso de la formación integral del hombre incorporado especialmente al campo laboral.

Lo más valioso y trascendente para la educación de adultos y la tendencia que se ha ido perfilando a través de esta exposición, es el hecho de que la reciente Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos celebrada en Tokio acaba de ratificar esta definición haciéndola suya textualmente en sus deliberaciones.

Es evidente que el pensamiento latinoamericano ha logrado en Tokio un impacto de orden mundial que esperamos trascienda al marco meramente teórico, para influir, de manera concreta, en la educación de adultos de los años próximos:

“... Educación Funcional de adultos es aquella que, basándose en la vinculación del hombre al trabajo (en el sentido más amplio de la palabra trabajo) y ligando el desarrollo del que trabaja con el desarrollo general de la comunidad, integra los intereses del individuo y de la sociedad. Educación Funcional es, pues, aquélla en la que se realiza el hombre en el marco de una sociedad cuya estructura facilita el pleno desarrollo de la personalidad humana. De este modo contribuye a formar un hombre creador de bienes materiales y espirituales, a la vez que le posibilita el disfrute irrestricto de su obra creadora”.

Se formularon diversas consideraciones acerca de las motivaciones fundamentales que llevan a los adultos a educarse. Hubo acuerdo en reconocer que la actividad productiva es la fuente más importante de motivaciones. El hombre adulto es un trabajador que encuentra en los conocimientos y habilidades que le permiten cumplir con mayor facilidad y eficacia su tarea, las satisfacciones legítimas que le llevan a incorporarse a un sistema educativo. A partir de este reconocimiento es evidente que será posible arrancar de las situaciones reales y concretas para avanzar en un proceso de conceptualización. Se observó también que una educación de adultos que busque motivaciones en las actividades económicas, partiendo de la situación concreta de trabajo, debería plantearse una definición cuidadosa de los objetivos más amplios y generales de la sociedad y los de la formación individual. Sería necesaria, en todo caso, una preocupación extrema para que el proceso constituya efectivamente un avance hacia la liberación del hombre y no se convierta en un factor de alienación.

Se expresó, finalmente, que la educación funcional de adultos no se enmarca limitativamente como alternativa única. “Más que una modalidad determinada, la educación funcional constituye una tendencia metodológica general que procura adecuar mejor el proceso de formación del hombre según sus reales necesidades materiales y espirituales”.

Si desde el punto de vista conceptual el Seminario de La Habana alcanzó trascendencia, no es menos importante su aporte en cuanto a consideraciones programáticas, metodológicas y a técnicas de evaluación, pues constituyeron para el CREFAL la ratificación de una línea teórico-práctica que poco a poco va dando resultados concretos en América Latina.

10. APROBACIÓN A DEFINICIÓN LATINOAMERICANA Y ÉNFASIS EN EDUCACIÓN DE ADULTOS IDENTIFICADA CON EL TRABAJO.- LA EDUCACIÓN DE ADULTOS A LA BÚSQUEDA DE GENTES OLVIDA-DAS.-ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL O ALFABETIZACIÓN INTE-GRAL.

Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Tokio, 25 de julio al 7 (e agosto de 1972. *

La Conferencia destacó la funcionalidad de la educación de adultos en relación con la vida del individuo y las necesidades de la sociedad.

Es evidente que la funcionalidad -se dijo- ha de considerarse como una integración de la alfabetización -y de la educación de adultos en su conjunto- en la sociedad, para satisfacer las necesidades culturales y sociales y también para lograr que el educando participe en la vida de la sociedad y que la cambie “desde el interior”. Muchos oradores expresaron su desacuerdo con el empleo de la expresión de “alfabetización funcional”, ya que, a su juicio, indica que la finalidad de la alfabetización consiste en subordinar al adulto a los mecanismos económicos y a la producción exclusivamente, sin destacar el elemento de participación y de implicación social y cultural. Se reconoció a la alfabetización como un elemento de la labor de construcción nacional por cuanto da a los adultos la capacidad de comunicación necesaria para adquirir unos conocimientos y una formación que les permitan aumentar su productividad y participar más eficazmente en la adopción de decisiones en todos los niveles.

“Deben canalizarse muchos más esfuerzos educativos -expresa- hacia el aprovechamiento de los abundantes y en gran parte latentes recursos humanos de las comunidades rurales, especialmente en el Tercer Mundo. Los factores museológicos sociales y económicos son tan importantes aquí como en otros lugares. El campesino productor de medios de subsistencia y el trabajador agrícola sin tierras, que actualmente son con frecuencia víctimas de las fuerzas que les rodean, que no comprenden y sobre las que se sienten incapaces de influir, debe aprender a comprender su medio y a influir sobre él positivamente. Han de conocer y comprender las fuerzas sociales, morales, políticas y económicas que configuran la sociedad en que viven para llegar a ser agentes de cambio y poder mejorar su situación”.

La Conferencia reconoció que la alfabetización (no señala cuál tipo) es un elemento integrante de toda educación de adultos para el proceso de la construcción nacional y señaló que ella “es la piedra angular de la educación permanente”.

En Tokio se subrayaron otros aspectos doctrinarios sobre educación de adultos que inciden en el punto de vista que ha venido postulando el

(*) UNESCO. Informe final. Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Tokio, 25 julio – 7 agosto, 1972.

CREFAL. Se señaló, por ejemplo, que “la educación debe dejar de ser un proceso esencialmente formal para transformarse en un proceso funcional. La educación de adultos debe invadir la sociedad y fundirse con el trabajo, los momentos libres y las actividades cívicas”.

Asimismo, la Conferencia hace suya y cita textualmente la definición de este papel funcional en la educación de adultos elaborada y aprobada por el Seminario Latinoamericano realizado en Cuba por el CREFAL.

La ligazón entre desarrollo y alfabetización quedó de manifiesto en diversas oportunidades:

- “Además de insistir en el desarrollo socioeconómico, la alfabetización funcional debe apuntar también a despertar la conciencia social entre los adultos analfabetos para que puedan llegar a ser agentes activos en la construcción de una sociedad nueva y mejor”;

- “La educación de adultos debe beneficiar, en primer término, a quienes están todavía con más frecuencia privados de ella, es decir, los trabajadores de la ciudad y del campo; la primera necesidad que sienten los trabajadores es la de poder ejercer un oficio adaptado a su vocación y a sus dotes personales, remunerado en función del valor de su trabajo y que ofrezca posibilidades de promoción, por lo que este hecho debe ser el punto de partida para llegar a los demás aspectos de una educación de adultos que responda a las aspiraciones globales del hombre como ciudadano;

- “Las condiciones sociales y económicas que se imponen a los trabajadores, son, en primer término, las que continúan siendo el obstáculo primordial para el desarrollo de la educación”.

La conferencia enfatizó la educación de adultos como factor de democratización. No obstante una considerable expansión cuantitativa del número de participantes en los programas de educación de adultos en los años sesenta, la Conferencia llegó a la conclusión de que “un aumento numérico no conduce necesariamente a la democratización”. “Las personas que se benefician de la expansión de la enseñanza no obligatoria son con gran frecuencia las ya privilegiadas; a quienes ya tienen se les da más”. En cambio, “aquellos adultos que más necesitan la educación han quedado en gran medida marginados: son gentes olvidadas”. “Por consiguiente -subrayó la Conferencia- la principal tarea de la educación de adultos durante el Segundo Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo es buscar a esas gentes olvidadas y ponerse a su servicio”.

En suma, la Conferencia manifestó su posición en cuanto a la educación de adultos, caracterizándola de la siguiente manera:

- “Se trata de un instrumento de cambio y de socialización y no de un instrumento de integración en el sentido de la manipulación de las masas marginales, ni un instrumento al servicio del conformismo.

- Es un instrumento de preparación para la actividad productora, que ofrece a cada uno cursos que le permiten ampliar sus calificaciones profesionales en función de las necesidades de la sociedad.

- Pero más allá de esto, es el medio de prepararse para la participación y la gestión de la empresa.

- Es el instrumento de desenvolvimiento del hombre integral, total, tomado en la globalidad de sus funciones laborales y recreativas, en su participación en la vida cívica, en la vida familiar, en la vida cultural.
- Es el instrumento que prepara, a través de la adquisición de actitudes de liberación frecuente a las servidumbres y a las alienaciones tanto económicas como culturales, la elaboración de una cultura nacional, liberadora y auténtica”.

Tokio recomienda finalmente, que los Estados Miembros tomen con urgencia las medidas necesarias para mejorar la situación y las condiciones de vida y de trabajo de las clases laboriosas ofreciéndoles un sistema de educación en constante desarrollo.

Como corolario a la Conferencia de Tokio, el Director General de la UNESCO, Sr. Dr. René Maheu ha señalado, con motivo del Día Internacional de la Alfabetización, el 8 de septiembre recién pasado, que la noción de la educación funcional de adultos se ha ido imponiendo progresivamente para los procesos educativos; citó el Director General en seguida a la Conferencia de Tokio señalando que ella ha definida a la educación funcional “haciéndola reposar sobre los plazos existentes entre el hombre y el trabajo, en el sentido más amplio del término y refiriéndose conjuntamente a la realización del hombre que trabaja y al desarrollo general de la sociedad, instrumento de toma de conciencia, de cambio, y no de conformismo e integración mecánica, la educación funcional contribuye a formar un hombre creador de bienes materiales y espirituales, capaz de gozar libremente su obra creadora. Ella se une, por lo tanto, con el desarrollo cultural y, en sus límites, se confunde con él”.

SEGUNDA PARTE

**REFLEXIONES SOBRE ALGUNOS
ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA
EDUCACION FUNCIONAL
DE ADULTOS**

CAPÍTULO III

CONCEPTO DE EDUCACIÓN FUNCIONAL DE ADULTOS

1. FORMULACIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN FUNCIONAL DE ADULTOS

El concepto de Educación Funcional de Adultos (EFA) no es un concepto estático y rígido, sino que se va delimitando y definiendo en la medida en que las hipótesis de trabajo que le sirven de base se van confrontando con los resultados de su aplicación a la realidad social. Se trata entonces, fundamentalmente, de un concepto dinámico y no estático, que se enriquece en la praxis educativa, donde el campo conceptual y el campo de las acciones concretas se ínter penetran para conseguir como resultado un avance en la sistematización de la doctrina y técnicas de la EFA.

No obstante la Conferencia de Tokio señala la siguiente orientación conceptual: “Educación Funcional de Adultos es aquella que, basándose en la vinculación del hombre al trabajo (en el sentido más amplio de la palabra trabajo) y ligando el desarrollo del que trabaja con el desarrollo general de la comunidad, integra los intereses del individuo y la sociedad. Educación funcional es, pues, aquella en que se realiza el hombre en el marco de una sociedad cuya estructura y cuyas relaciones superestructurales facilitan el pleno desarrollo de la personalidad humana. De este modo contribuye a formar un hombre creador de bienes materiales y espirituales, a la vez que le posibilita el disfrute irrestricto de su obra creadora”.¹

Se podría también decir que la EFA es un proceso educativo pluridimensional, global e integrado, hecho en función de la vida y de las necesidades reales y sentidas del hombre, de su comunidad y de su medio, con el objeto de que este hombre se transforme en sujeto consciente, activo y eficaz

⁽¹⁾ UNESCO. Conferencia de Tokio, p.20.

de su propio desarrollo y el de su comunidad, elevando así el nivel socio-económico-cívico-cultural, tanto propio como familiar y general.

Se puede señalar que la funcionalidad debe entenderse a través de las siguientes características:

a) la educación de adultos es funcional cuando la acción educativa responde a la realidad del hombre y de su medio físico y social,

b) la educación de adultos es funcional cuando se realiza en forma global e integrada con todas las actividades del hombre, su familia y su comunidad,

c) la educación de adultos es funcional cuando capacita y valoriza el recurso humano logrando que el hombre sea el sujeto del desarrollo integral de sí mismo y de su comunidad.

2. UNA FORMACIÓN PLURIDIMENSIONAL, GLOBAL E INTEGRADA

Según la UNESCO, la Educación Funcional debe entenderse en la forma más amplia y global. “En este sentido” -declara el Secretario General en la Conferencia de Tokio- “quisiera decir que lo que denominamos en la UNESCO Educación Funcional coincide con lo que ciertos textos de la Conferencia denominan Educación Integral. En este punto no debe haber malentendidos, por más que otros organismos utilicen a veces la noción de funcionalidad de la educación en general y de la alfabetización en particular en un sentido demasiado estrecho, estrictamente económico que, por su parte, la UNESCO recusa. La UNESCO es una organización esencialmente humanista, para la que el hombre es un todo, un ser pluridimensional que de ninguna forma se satisfará con una funcionalidad limitada”.²

Ya en su discurso inaugural, el mismo señor René Maheu había insistido en que se debe considerar la funcionalidad en el sentido más amplio del término, “es decir, teniendo presentes los diversos papeles que el hombre está destinado a desempeñar durante toda su existencia, y no sólo su actividad de producir. La educación funcional así concebida, respondería a la vez a las exigencias del desarrollo económico y a las de la plenitud personal y el progreso social, según el deseo ya formulado por la Conferencia de Montreal”.³

El mismo señor Maheu reafirma, en otra ocasión: “No se trata de subordinar la alfabetización a las exigencias del crecimiento de la economía. Se trata de reconocer que la alfabetización no es un fin en sí, sino que ella es antes de todo un medio; un vehículo de información al servicio de objetivos de los cuales el conjunto es coextensivo con la totalidad de las posibilidades del desarrollo humano, aun sin las circunstancias y las necesidades

⁽²⁾ UNESCO. Conferencia de Tokio, p. 82.

⁽³⁾ Ibid. p.70.

de una situación concreta conducen a poner el acento sobre tal o cual aspecto del desarrollo individual o colectivo; económico en ciertos casos, social, cívico o cultural, en otros”.

La Conferencia de Tokio, al referirse a los objetivos de la educación de adultos, señalaba que ésta “es un instrumento de preparación para la actividad productora, que ofrece a cada uno cursos que le permiten ampliar sus calificaciones profesionales en función de las necesidades de la sociedad; pero, más allá de esto, es el medio de prepararse para la participación y la gestión de la empresa, es el instrumento de desenvolvimiento del hombre integral, total, tomado en la globalidad de sus funciones laborales y recreativas, en su participación en la vida cívica, en la vida familiar, en la vida cultural; es el descubrimiento y el perfeccionamiento de sus cualidades físicas, morales, intelectuales y espirituales; es el instrumento que prepara, a través de la adquisición de actitudes de liberación frente a las servidumbres y a las alienaciones tanto económicas como culturales, la elaboración de una cultura nacional, liberadora y auténtica, que contribuye a la toma de conciencia de la unidad nacional”.⁴

Más concretamente, se puede señalar la globalidad en estos cuatro campos:

1) Campo técnico-profesional. La EFA debe mejorar o dar capacitación técnico-profesional al adulto en el trabajo que realiza, para que se desarrollen sus condiciones de progreso técnico-laboral.

2) Campo económico. La EFA debe dar una educación que permita al hombre comprender su papel en el proceso productivo, utilizar los recursos y usufructuar la riqueza por él mismo creada.

3) Campo cultural. La EFA debe desenvolver la capacidad de reflexionar del hombre, debe aumentar y mejorar sus conocimientos, debe ser un medio de transformación de sus esquemas intelectuales y de conducta, no sólo en él mismo, sino los de su familia para un mejor uso de su nivel educativo y de las pautas culturales de su grupo social.

4) Campo socio-político. La EFA debe facilitar la toma de conciencia de la realidad en que vive el educando adulto para que se haga un participante consciente y activo de la vida ciudadana de su país.

Notamos además que la Educación Funcional busca el desarrollo de todos los aspectos del hombre adulto, no en forma paralela o sucesiva, sino en forma integrada, simultánea, coherente. “La adquisición de la lectura y de la escritura y la formación (técnica, profesional, científica, socio-económica, cívica, etc.) no se conducen paralelamente o desvinculadas cronológicamente, sino que constituyen actividades integradas, la una formando parte integrante de la otra”.⁵

⁽⁴⁾ UNESCO. Conferencia de Tokio, p.23-4

⁽⁵⁾ Bellahsene, op.cit. p.9.

3. PARTIR DE LA REALIDAD DEL ADULTO EDUCANDO

La Educación Funcional parte de la realidad del adulto educando y de sus inquietudes existenciales, las que se relacionan fundamentalmente con las necesidades económicas y con sus características personales. Además, en la mayoría de los casos, este adulto se ha ubicado y organizado dentro de un contexto cuyos elementos son asimilados progresivamente por el adulto; por tanto, cualquier acción educativa destinada a proseguir su formación tendrá que partir de esos elementos, sin aislada de su medio.

A través del proceso formativo, el adulto debe desarrollar su capacidad para pensar, comprender y comunicarse, así como para actuar y superarse por sí mismo como corresponde a su condición de hombre comprometido a trabajar por su propio desarrollo y el de su país; en efecto, como perentoriamente ha declarado la Conferencia de Tokio, “el hombre debe ser sujeto y no objeto de la educación”.⁶ En consecuencia “los objetivos de la educación de los adultos deben incluir la participación activa y la intervención del educando en cada etapa de la programación, la ejecución y la evaluación”.⁷ Hay que consultar en todo instante al adulto, a fin de que junto con él, se pueda partir efectivamente de su verdadera realidad y no de una realidad hipotética, supuesta por el educador o por el mismo adulto.

Por ello, Bellahsene señala que el carácter fundamental de un programa de alfabetización funcional está en relación con las necesidades colectivas e individuales; él está concebido “a la medida” del hombre y de su grupo, se diferencia según los diversos medios (una región, una localidad y aun una empresa de producción) y se adapta a objetivos económicos y sociales bien determinados.⁸ y-⁹

4. UNA EDUCACIÓN INTEGRADA AL TRABAJO

El trabajo es una capacidad inherente al ser humano. El hombre es un ser creador por excelencia. Por su capacidad de trabajador se constituye a sí mismo, modifica la naturaleza y establece relaciones con sus semejantes en el plano social, o sea, el hombre hace cultura. “El trabajo expresa y define la esencia del hombre en todas las fases de su vida, pero es en el período adulto en el que mejor se comprende su significado como factor constitutivo de la naturaleza humana”.¹⁰

⁽⁶⁾ Conferencia Internacional de Tokio sobre Educación de Adultos. UNESCO, p.23.

⁽⁷⁾ Ibid, p.42.

⁽⁸⁾ Bellahsene, op.cit. p.9

⁽⁹⁾ Este tema se encuentra más desarrollado en el Capítulo VI.

⁽¹⁰⁾ Álvaro Vieira Pinto- op.cit., 1973.

La educación es una modalidad de trabajo social, debido a que trata de formar a los miembros de una comunidad para el desempeño de una función de trabajo en el ámbito de la actividad total. El educado es, por lo tanto, también un trabajador. En el caso de la educación de adultos, diríjese a otro trabajador a quien procura atender en su condición y calidad de tal. Expresa Álvaro Vieira Pinto, avalando la base doctrinaria de la Educación Funcional de Adultos: “La especie, y la extensión de la educación impartida por una sociedad a sus miembros, son función de su estado de desarrollo material y cultural. Este es el que determina las posibilidades de educación tanto en cantidad como en calidad”.¹¹ Es decir, desde el punto de vista del individuo, las posibilidades de recibir educación diferente y de recibirla en determinado grado dependen de su posición en el contexto social, el que, a su vez, está determinado por la naturaleza del trabajo y del valor atribuible a éste por la conciencia social dominante.¹²

La EFA desde el momento en que parte de la realidad del adulto toma en cuenta este aspecto fundamental de su situación existencial: el trabajo, su contexto social, su naturaleza y valor atribuible.

De este modo la EFA, capacitando para el trabajo, se convierte en un agente del propio desarrollo del hombre y su familia y del desarrollo de la comunidad. A su vez, cuando esta acción educativa se realiza en el contexto del desarrollo económico y social, tiene más posibilidades de actuar, de ser más eficaz, porque el hombre va ampliando sus intereses y su participación activa por hallarse cada vez más motivado. De todos modos, aun no existiendo procesos o acciones de desarrollo, la EFA puede llegar de alguna manera al hombre, pues es inherente a la condición humana la capacidad de cambiar, de transformarse, de colocarse en perspectivas de desarrollo, y esto alcanza para iniciar, aunque sea modestamente, una acción educativa.

5. UNA FORMACIÓN LIGADA AL DESARROLLO INTEGRAL DEL HOMBRE

El propósito de la Educación Funcional es alcanzar que el hombre sea agente y fin de su propio desarrollo integral y del desarrollo de su comunidad. Hay evidentemente situaciones más o menos favorables a la consecución de tal propósito de la EFA.

Por ejemplo, la situación generalmente es favorable cuando el adulto está situado dentro de un programa de desarrollo o dentro de acciones de desarrollo puesto que está entonces seguro de contar con los medios nece-

(11) Álvaro Vieira Pinto: “Algunos conceptos sobre Educación”. Edición del CREFAL. Serie Manuales Prácticos. 1973. Pátzcuaro, Michoacán, México.

(12) Waldemar Cortés Carabaotes: “Cómo y por qué planificar una educación de adultos integrada al desarrollo y al trabajo”. Edición del CREFAL. 1973. Pátzcuaro, Michoacán, México.

sarios para derivar experiencias educativas concretas. Así, por ejemplo, en los programas de colonización o reforma agraria, tecnificación agrícola, cooperativismo, industrialización, actividades laborales homogéneas, etc. En esta situación, nos recuerda Bellahsene, cuando la EFA está “vinculada a las prioridades del desarrollo económico y social, ella se concibe como un componente de los proyectos de desarrollo”.¹³ En el momento de emprender una acción educativa de este tipo se plantea una cuestión fundamental: “¿Cómo definir una estrategia pedagógica adecuada a la estrategia global del desarrollo? En otras palabras ¿Cómo traducir en términos de acción pedagógica los objetivos del desarrollo? ¿Cómo poner en práctica esta estrategia?”.¹⁴

En estos casos, hay que determinar los sectores y las ramas de producción dentro de las cuales el bajo nivel educativo signifique un estrangulamiento para el desarrollo, así como los grupos de trabajadores entre quienes ya existe una intensa motivación en favor de la educación. La EFA estará entonces ligada al trabajo y a la producción; sin embargo, lejos de excluir los objetivos formales y específicos de la educación, ella los integra armoniosamente a la formación profesional.

Evidentemente, no se niega aquí la posibilidad del desarrollo personal del hombre en otras situaciones menos favorables, cuando, por ejemplo, está ubicado fuera de programas o acciones de desarrollo; en efecto, desarrollarse es una capacidad intrínseca del hombre en su existencia. Lo que aquí se enfatiza y se aboga es la aceleración del desarrollo del hombre mediante las formas sociales y económicas que le sean adecuadas, es decir, que consideren al hombre como verdadero sujeto del proyecto de sí.

Por esto, la Conferencia de Tokio recomienda a los Estados Miembros “que elaboren, en toda la medida necesaria, vastos programas de formación para el desarrollo integral de la personalidad en el marco de los cambios de estructuras económicas”.¹⁵ y ¹⁶

6. LA FUNCIONALIDAD Y LA SOCIEDAD

La misma Conferencia de Tokio quiso enfatizar la relación existente entre la funcionalidad y la sociedad. “Es evidente que la funcionalidad ha de considerarse como una integración de la alfabetización -y de la educación de adultos en su conjunto- en la sociedad, para satisfacer las necesidades culturales y sociales y también para lograr que el educando participe en la vida de la sociedad y que la cambie desde el interior”. Hay que destacar este elemento de participación y de implicación social y cultural, añade la.

⁽¹³⁾ Bellahsene, op.cit. p.9.

⁽¹⁴⁾ Ibid. Op.ci.t. p.12.

⁽¹⁵⁾ UNESCO. Ibid, p.49.

⁽¹⁶⁾ Este tema se encuentra más desarrolla en el Capítulo VII.

Conferencia, para aclarar bien que la finalidad de la alfabetización no consiste en subordinar al adulto a los mecanismos económicos y a la producción exclusivamente. ¹⁷

También el Secretario General de la UNESCO señalaba al respecto, en su discurso final: “Hay que retener para la educación la noción de funcionalidad porque la educación no es una finalidad en sí; insistiendo en su funcionalidad, insistimos en la relación que existe, por una parte entre la educación y las necesidades de la sociedad y por otra, entre la educación y las motivaciones y aspiraciones del individuo que, como ustedes saben, se han desconocido durante largo tiempo. ¹⁸ y ¹⁹

7. UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINARIO

No es modesto el rol que se asigna a la educación funcional; ella tiene que ver con la transformación de la sociedad y de la cultura; necesita tomar en cuenta la realidad del adulto y de su medio, debe colaborar con el desarrollo de la región, tiende a la formación integrada del hombre, y todo esto en una forma permanente. Este ancho abanico de exigencias nos hace ver que la Educación Funcional, para que mejor se la comprenda y se la aplique, necesita solicitar el aporte de numerosas ciencias, entre las cuales nos referiremos a la psicología, la ecología, la economía, la sociología y la semiología.

Efectivamente, el problema de la educación es el problema de cómo el individuo puede (es decir, obtiene los medios para) crear su vida. En este sentido la educación es fundamentalmente un concepto filosófico, y por esto tiene que utilizar las contribuciones de las citadas ciencias particulares.

8. LA EDUCACIÓN FUNCIONAL DE ADULTOS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE

En la actualidad, la teoría de la educación de adultos, sostiene que ésta debe insertarse en el contexto de la Educación Permanente. Este tipo de acción educativa no puede ser trabajo de unos cuantos años ni de unas cuantas agencias educativas. La Conferencia de Tokio entendió por Educación Permanente “la continuidad y la apertura en el espacio (la globalidad que integra todos los ambientes vitales) y la continuidad en el tiempo (la voluntad de no dejar transcurrir la vida humana en secciones no comunicantes).

⁽¹⁷⁾ UNESCO. Conferencia de Tokio, p.12

⁽¹⁸⁾ UNESCO. Conferencia de Tokio, p.82.

⁽¹⁹⁾ Este tema se encuentra más desarrollado en el Capítulo VIII.

en contraposición a la escuela que, en muchos países, presenta un sistema cerrado en el tiempo y en el espacio”.²⁰

En el mensaje para el Año Internacional de la Educación, el 2º de enero de 1970, el Director General de la UNESCO afirmaba que la educación “tiende a coincidir a la vez, con la totalidad de la comunidad y con la duración de la existencia del individuo. En cuanto tal, debe manifestarse como actividad permanente y omnipresente. No se la debe concebir como preparación para la vida, sino como una dimensión de la vida”.

Con el desarrollo actual del concepto de Educación Permanente se ha tomado conciencia en el campo de la teoría, de la identidad indivisible del acto educativo, tanto en el tiempo como en el espacio, en el individuo como en la comunidad.

La educación es, pues, permanente por su propia naturaleza social, por ser una actividad que impregna toda la existencia del individuo y la comunidad. Rompe con los sistemas cerrados en el espacio y en el tiempo, para ser una continuidad que se plasma en la existencia concreta de los seres humanos. El concepto de Educación Permanente coincide con el de totalidad educativa en dos sentidos: abarca toda la existencia del individuo y de la comunidad. Además, lleva a que la acción pedagógica sea constante, integral, global, desescolarizada, convirtiéndose así en causa y efecto de una sociedad en proceso progresivo hacia una mayor justicia social.

La Educación Permanente resuelve contradicciones internas de los sistemas de educación, que, por su carácter de cerrados, tienden a convertir a la educación en conservadora por su estructura y caduca por sus contenidos. La Educación Permanente obliga a replantear totalmente la Educación de Adultos, pues exige un nuevo tipo de docente, nuevos métodos, nuevos contenidos programáticos.

Así lo entendieron los Directores Nacionales²¹, quienes afirmaron que siendo la Educación de Adultos una modalidad de la Educación Permanente, aquella debe tener las siguientes características:

1. Apuntar a la transformación estructural de la sociedad y al desarrollo integral de los pueblos, de conformidad con las características nacionales y las correspondientes opciones en términos político-sociales.
2. Conllevar una acción múltiple, la cual supone la participación de los organismos públicos y privados de todos los sectores de la actividad nacional, así como la de los miembros de la comunidad a través de sus instituciones y organismos de base.

⁽²⁰⁾ Conferencia Internacional de Tokio sobre Educación de Adultos. Edición del CREFAL. Carta Informativa No.24. Febrero de 1973. Pátzcuaro, Mich.

⁽²¹⁾ Reunión de Directores Nacionales de los Programas de Educación de Adultos de la Región de América Latina y el Caribe, llevada a cabo en septiembre de 1973 en el CREFAL. Edición del CREFAL. Septiembre de 1973. Pátzcuaro, Michoacán, México.

3. En su más amplio sentido, abarcar un universo que va desde la alfabetización hasta el postgrado.
4. Reconocer expresamente el valor de las potencialidades creadoras del hombre para ser el constructor de su destino individual y social.
5. Aprovechar al máximo el caudal de conocimientos y experiencias de los adultos y de la interacción educativa dentro de la comunidad.
6. En las sociedades nacionales que tengan que encarar la problemática pluricultural y plurilingüe, respetar la personalidad cultural de los pueblos y lenguas nativas, evitando la imposición de modelos y propiciando el diálogo cultural amplio y fraterno dentro del marco de las pertinentes sociedades nacionales.
7. Propender a la universalización de la educación dentro de un concepto de educación democrática.
8. Poner al alcance de los adultos el patrimonio humanístico, científico y tecnológico de su propia cultura nacional y de la humanidad.
9. Frente a la realidad de un mundo que evoluciona día a día en una forma extraordinariamente dinámica, estimular a los adultos para que tengan una participación activa y creadora en la gestación de los cambios que beneficien a la comunidad nacional, para que asuman las responsabilidades que les impone su comunidad en la permanente construcción de su destino: y prepararlo para el trabajo, actualizando sus conocimientos y desarrollando sus aptitudes y destrezas en función del rápido avance en el campo de las ciencias y la tecnología y de sus plenas posibilidades de autorrealización como persona productora de bienes y servicios de utilidad social.
10. Ser eminentemente liberadora en la dimensión de las características y de las políticas de cada sociedad nacional.
11. Considerar el papel del educador nato que todo hombre tiene, particularmente el adulto, quien dentro del contexto de su comunidad tiene efecto multiplicador en el campo educativo. Resulta fundamental preparar al adulto para el cumplimiento y perfeccionamiento permanente de su capacidad de educador de base dentro del marco de una sociedad nacional educadora, mediante el diálogo y la participación responsable de sus miembros.
12. Facilitar la autoeducación permanente, posibilitando las técnicas de aprender a aprender, a reaprender y desaprender, con el fin de equiparlo para que desempeñe eficientemente en la vida su papel de educando-educador permanente.
13. Considerar la obra educativa como una función de responsabilidad social, estimulando la participación cada vez más creciente de las correspondientes comunidades nacionales en la autogestión de los servicios educativos.
14. Esforzarse por superar las rigideces propias de la escolaridad y tratar de conceptualizar o implementar las nuevas y diversas formas de acción educativa desescolarizadas.

CAPÍTULO IV

EL ENFOQUE PSICOLÓGICO

Adulto -en latín “adultum”- es el participio pasado del verbo “adolescere” que significa “crecer”; adulto es pues “el crecido”, el que se ha desarrollado completamente. Es interesante notar, al respecto, que adolescente -en latín “adolescens”- es el participio presente del mismo verbo, significando por consiguiente “el que está creciendo”.

Pero, en realidad, hoy se reconoce y se enfoca cada vez más lo inacabado del adulto. Muchos llegan a afirmar que el hombre es un “neoteno”, o sea, un ser cuyas formas están menos acabadas que las de las especies más antiguas de las cuales procede. ¹ En este sentido, C. Kohler señala: “Herederio de su infancia, salido de la adolescencia, y en camino a la vejez, el adulto es un ser en “desarrollo histórico”, en quien continúa -o debería continuar- la individualización de su ser y de su personalidad”. ²

En este “desarrollo histórico”, el aprendizaje juega por supuesto un papel esencial, considerándose como aprendizaje todo cambio de comportamiento. Por su parte, cualquier comportamiento (C) es función (= depende) de la personalidad del sujeto (P) y del medio o ambiente (M), conforme nos señala León: ³

$$C=f(P, M)$$

Estudiaremos primeramente los factores de la personalidad -y no sólo la capacidad intelectual- que más influyen en el aprendizaje, sea del adulto en general, sea del adulto iletrado en particular; en seguida, hagamos alguna referencia al medio o al ambiente.

⁽¹⁾ León, op. cit. P.18.

⁽²⁾ Ap. Ludojoski, op.cit. p.14.

⁽³⁾ León, op.cit. p.81.

1. LA PERSONALIDAD DEL ADULTO

La Personalidad como la totalidad del ser humano no es el resultado de una suma de partes (por ejemplo, instintos, tendencias, hábitos, inteligencia, creencias, conducta, etc.) sino una estructura, un todo primario indivisible, donde las partes sólo adquieren significación en la relación estable con las otras partes o con el todo.

Sin embargo, vista la Personalidad como un sistema de relaciones estables, parecería dejar la impresión de que se trata de un todo estático, que no cambia. No es así. Precisamente otras de las características de la Personalidad es su dinamismo: la organización que adquiere la totalidad del ser humano en cualquier estadio de su desarrollo. Se puede hablar con propiedad de Personalidad del niño, del adolescente, del joven, del adulto, del anciano y también de Personalidad normal o patológica.

Gordon Allport define la personalidad como “aquellos sistemas psicofísicos que permiten al individuo realizar sus ajustes únicos a su ambiente”.⁴ La Personalidad no es una estructura aislada. Todo ser vivo tiene relaciones con un ambiente. Esas relaciones son de intercambio necesarias para el ajuste biológico. La Personalidad no se manifiesta en este tipo de ajuste biológico, pasivo, sino por el contrario, en los ajustes activos, en la capacidad de transformar el ambiente, y más aun, la Personalidad se expresa en los “ajustes únicos”, en la distintividad que revela cada uno al hacer alguna cosa. La Personalidad no se manifiesta porque trabajemos, comamos, amemos, etc., sino por el modo como se hace alguna de estas cosas.

En cuanto a la personalidad del adulto, resulta muy difícil formular una definición satisfactoria y completa, dada la escasa y fragmentaria investigación existente.

Los criterios utilizados corrientemente para definir qué es la adultez, son los siguientes:

- Criterio cronológico: se entiende por “adulto” a la persona que llega a cierta edad (18 años en la mayoría de los países) y adquiere legalmente ciertos derechos.
- Criterio sociológico: se entiende por “adulto” a la persona que adquiere determinadas responsabilidades de tipo social (trabajo, familia, etc.).
- Criterio psicológico: se entiende por “adulto” a la persona que llega a cierto nivel de madurez (por otra parte muy difícil de definir) de las funciones psíquicas.

Si bien es cierto que estos criterios expresan algún aspecto de la adultez, ninguno es lo suficientemente amplio como para expresar la complejidad de la Personalidad adulta. Para definir la adultez es necesario tomar un criterio lo suficientemente amplio que permita describir y explicar la organización de

⁽⁴⁾ Gordon Allport. Psicología de la personalidad.

la Personalidad adulta teniendo en cuenta sus aspectos estructurales. Sin ser exhaustivos, se pueden apuntar algunas características del adulto:

1. El adulto no sólo es biológicamente capaz de procrear la especie, sino también de ser socialmente responsable de la procreación.
2. El adulto llega a una relativa plenitud de sus capacidades psico-físicas. Si bien deja de crecer cuantitativamente, es capaz de mejorar cualitativamente esas capacidades a través de las destrezas que por medio de la educación y el trabajo desarrolla.
3. El adulto posee un caudal de experiencia vital mayor que el de las edades anteriores. No se trata solamente de una diferencia de grado o sea de un caudal mayor de experiencias, sino también que ésta se va decantando, haciéndose más reflexiva, relacionándose con la experiencia anterior, jerarquizándose a través de nociones de valor y manifestándose todo ello en actitudes que determinan una organización más estable de la conducta.
4. El adulto tiene otro tipo de responsabilidad familiar: crianza de los hijos, sustento económico, estabilidad efectiva en las relaciones familiares, etc.
5. El adulto no sólo trabaja, sino tiene condiciones de comprender mejor el significado del trabajo e identificarse más permanentemente con las características laborales de su grupo.
6. El adulto es reconocido por la ley como plenamente responsable frente a la misma.
7. El adulto posee una cosmovisión más acabada, es decir, una visión del hombre y del mundo, así como una determinada escala de valores para interpretarlos y juzgarlos, que le permiten tomar posiciones más o menos conscientes.

2. LA CAPACIDAD DE APRENDER

2.1. Del adulto en general

El estudio sistemático de la capacidad de aprender de los adultos es relativamente reciente. En 1917 se aplicaron a reclutas del ejército americano las pruebas de capacidad mental denominadas "Army Alpha"; en seguida aparecieron los estudios de Thorndike,⁵ de David Wechsler (con su escala de inteligencias WAIS "Wechsler Adult Intelligence Scale"), de Irving Lorge y muchos otros.

Muchas críticas se hacen a estos estudios, en especial a los tests, declarando ingenuas sus técnicas y su tendencia de generalizar las conclusiones, transfiriéndolas a grupos y contextos totalmente distintos. No obstante, hechas tales reservas y dada la inexistencia de estudios más profundos sobre

⁽⁵⁾ "Adult Learning", 1928.

el adulto de nuestra región, presentamos varias conclusiones de los estudios mencionados al respecto del aprendizaje o cambio de conductas del adulto. ⁶

- Normalmente, la inteligencia y la capacidad de aprender del adulto en general no declina en virtud del simple aumento de la edad. El poder intelectual, la capacidad para aprender, por sí y en sí, no cambia desde los 20 hasta los 60 años.

- La rapidez en las reacciones, en la percepción, y en la ejecución de tareas, tiende a declinar con los años, a partir más o menos de los 25. Se puede pensar que esta lentitud se debe no sólo a causas fisiológicas, sino también a las mayores exigencias de perfección y seguridad en la ejecución de las tareas, pues el adulto es muy sensible ante la crítica adversa.

- En los aspectos de memoria inmediata de cifras, aritmética y estructuración espacial, se observa un ligero descenso con la edad, lo que parece deba ser atribuido a falta de interés y ejercitación en estos campos.

- Se puede considerar que las capacidades mentales del adulto declinan con la falta de ejercicio; por el contrario, las capacidades utilizadas en una actividad especializada continúan desarrollándose.

- El número de años de escolaridad formal tiene gran influencia positiva en la escala WAIS. El número de años transcurridos desde que se abandonó la educación formal debilita el hábito y la esperanza de aprender, a menos que el adulto haya mantenido el hábito del estudio. Se observa también un desgaste más o menos nítido, según el campo considerado, de los conocimientos adquiridos en los aprendizajes escolares.

- La agudeza auditiva disminuye progresivamente a partir de los 15 años de edad, y la agudeza visual a partir de los 20, con las consiguientes influencias negativas en la percepción.

- También pueden declinar la salud, la energía general del organismo, la confianza en sí mismo, y la motivación. Señalamos también las imágenes estereotipadas que la gente de edad tiene acerca de su incapacidad mental. Además, la experiencia pasada de un adulto puede haber sido tan negativa o insignificante, que lo haga subestimar su capacidad de alcanzar determinadas metas. Todos estos factores influyen negativamente en el aprendizaje.

- Los conceptos, valores, opiniones, actitudes, creencias y hábitos adquieren mayor firmeza y rigidez con la edad; por ello es difícil al adulto cambiar viejos hábitos de trabajo o viejas formas de pensar acerca de asuntos significativos para él. Todo esto contribuye a la "resistencia al cambio" tan a menudo señalada como un factor negativo del envejecimiento. Esta resistencia es un rasgo de comportamiento más o menos pronunciado según

⁽⁶⁾ Vease: León, op. cit. P.80-117; Kidd, op.cit. p.75-132; Werner y Booth, op.cit. p.31-48; Zahn, op.cit. p.67-75; Lorge, op.cit. p.1-5; Knox y otros, op. cit. p.188-196.

el área: un individuo puede por ejemplo resistirse a cambios en el campo técnico y no en la vida social y política.

- Los intereses de los adultos son más estables; sin embargo, los adultos pueden aprender a interesarse por nuevas cosas, especialmente si se han trasladado a una nueva comunidad, emprendido un nuevo trabajo o asumido nuevas responsabilidades laborales o familiares.

- La eficiencia práctica de los adultos, la que realmente más interesa, no depende sólo de la potencia intelectual que es medida por los tests, sino también de su motivación y de su experiencia.

2.2. *Del adulto analfabeto*

Con referencia al adulto analfabeto, Charles Maguerez nos señala las siguientes características: dificultad para comprender la imagen y la representación gráfica; tecnicidad, es decir, la ignorancia de los fenómenos naturales, físicos y químicos, los cuales son constatados pero no explicados e ignorancia asimismo, de los medios prácticos para dominar tales fenómenos; ausencia de rigor en las nociones de tiempo y de medida, y, por consecuencia, el desconocimiento de la noción de rendimiento; y gran dispersión de los conocimientos de cálculo elemental, los cuales varían enormemente según los diversos grupos étnicos y socio profesionales. ⁷ Bellahsene encuentra los mismos rasgos en el campesino de Madagascar, añadiendo la dificultad para conceptualizar y desprenderse de lo real. ⁸

Sin embargo, son muchos los aspectos positivos que existen en el adulto y deben tenerse en cuenta en el aprendizaje.

Este tipo de persona tiene un cúmulo vital de experiencias, aunque sea por el simple hecho de haber vivido. Es en lo que sabe y no en lo que ignora que debemos basarnos en el aprendizaje; en que sepa usar lo aprendido. Este tipo de adulto posee capacidad de reflexión: se le debe ayudar a que sepa reflexionar sobre la experiencia vivida, a comprender constructiva y creadoramente su situación y el mundo en que vive. Es muy fuerte su motivación y su tenacidad, cuando se trata de aprender algo que realmente le sea de utilidad concreta e inmediata. Si bien ha perdido fluidez en muchos procesos psíquicos, habrá otros en que la conserva; depende de las actividades que haya realizado; hay que investigarlo y tomarlo como punto inicial para su educación.

Son pautas de este tipo las que deben ayudarnos en la educación de esta clase de adultos, evitando el prejuicio, negativo y perjudicial, de que no sabe nada o es incapaz de progresar.

⁽⁷⁾ Maguerez, op.cit.p.27-28

⁽⁸⁾ Bellahsene, op. cit. P. 37-40.

3. EL MEDIO

El hombre es un “ser en situación”, según la formulación de la filosofía existencialista. Los componentes de su psicología, son determinados, en gran parte, por el momento histórico de su nacimiento, su familia, el lugar donde nació y creció, etc., una serie de factores que no dependen del individuo. El hombre es un ser en situación y, dentro de ella, lucha por alcanzar el máximo de sus potencialidades, aunque éstas sean limitadas por las circunstancias.

Podríamos esquematizar en un triángulo la construcción de sí que cada hombre va desarrollando en su existencia. La base es fija e invariable, siendo constituida por los factores hereditarios del individuo. Pero la altura y la configuración del triángulo son variables, dependiendo de los otros dos lados, es decir: por una parte, depende del medio físico y social donde se desarrolla el hombre; por otra parte, depende de su voluntad libre, mediante la cual el hombre puede, en gran medida, orientar el proyecto de sí, consciente de las limitaciones de sus factores hereditarios y del medio, pero buscando sacar el mayor provecho de las potencialidades que ambos involucran.

Las características de un individuo dependen pues de su propia historia, principalmente de su medio; esto nos permite distinguir en los adultos verdaderos grupos psicológicos, ya que ambientes semejantes modelan, de cierta forma, grupos psicológicos semejantes. En seguida, (Capítulo VI) hablando de la ecología, haremos mayores referencias a la influencia del medio.

4. EL APRENDIZAJE

4.1. *Las teorías del aprendizaje*

En el siglo pasado el aprendizaje se basaba en la teoría intuitiva, partiendo de lo concreto para llegar a lo abstracto. Por ejemplo, vemos los platos y otros objetos redondos, y sus imágenes van imprimiéndose en nuestro espíritu. En seguida, éste va eliminando los rasgos particulares, como color, tamaño, etc., y conserva solamente el núcleo común general, llegando así a la noción del círculo.⁹

A principios de siglo aparecieron nuevas tendencias que preconizaban la máxima actividad en el proceso del aprendizaje, las cuales por esto fueron agrupadas bajo el nombre de “escuela activa”. Citamos, por ejemplo, John Dewey y Edouard Claparède, para quienes el pensamiento es la herramienta, el instrumento para la acción.¹⁰

⁽⁹⁾ Véase la crítica a esta didáctica en Aebli, op. cit. P.13-23

⁽¹⁰⁾ Véase respectiva crítica en Aebli, op. cit. P.25-54

Otros enfoques en el estudio del aprendizaje resultaron de experiencias con animales. ¹¹ Thorndike resalta principalmente el establecimiento de asociaciones o conexiones entre las impresiones recibidas por los sentidos y los impulsos para la acción, a partir de ensayos y errores. Pavlov, en sus célebres experiencias con canes, evidenció el mecanismo de los reflejos condicionados. Watson y otros conductivistas (behavioristas) también se basaron en investigaciones sobre animales y en el esquema E! O! R (estímulo, organismo, respuesta); es decir, el organismo vivo reacciona y responde a los estímulos del medio. Skinner concentró sus investigaciones sobre las respuestas y el “condicionamiento operante”, estableciendo que todo organismo vivo tiende a repetir un determinado comportamiento si tal comportamiento es acompañado de un inmediato refuerzo, que podrá ser, un grano de maíz para las palomas o una gota de agua para el ratoncito. Este mismo principio es aplicado en la instrucción programada y en las máquinas de enseñar, en las cuales el programa es dividido en muchos pasos chicos; si el estudiante responde correctamente, se le refuerza inmediatamente comunicándole que ha acertado.

Otro enfoque bien distinto es presentado por el gestaltismo, que señala la primacía del todo sobre las partes (“gestalt” es una palabra alemana que significa “forma”). Fueron célebres las experiencias de Kohler con monos, los cuales, en un momento dado tenían una percepción global de determinada situación problemática y de su solución (tenían un “insight”), y, por ejemplo, apilaban cajas de madera para alcanzar bananas colocadas muy en alto. ¹²

En un polo bien distinto de las corrientes que utilizan el condicionamiento, se sitúa la escuela genética, encabezada por Piaget, que se ha dedicado al estudio de cómo se originan las operaciones mentales en el niño. ¹³ El se dice “constructivista”, ¹⁴ considerando que el niño, en estadios sucesivos, va construyendo activamente -mediante procesos que él llama de asimilación y acomodación- las operaciones y las estructuras cognitivas. Así, pensar, es actuar; esto lleva a colocar todo el énfasis sobre las actividades en parte espontáneas del educando.

Sería necesario estudiar muchos otros enfoques, en especial el de Kurt Lewin (teoría del campo) y la visión psicoanalítica, si se pretende tener una idea menos incompleta de tal asunto.

4.2. Principios operativos

Sin definirse por ninguna de estas corrientes, aunque concordando más con la orientación de Piaget, la EFA aprovecha aportes de estas varias es-

(¹¹) Véase Kidd, op. cit. P.145-158; Millar, op. cit. p.34-36; Kelly, passim.

(¹²) Kidd, op. cit. P.158-162.

(¹³) Aebli, op. cit. P.57-98.

(¹⁴) Piaget, op. cit. P.3.

cuelas. Así, con fines operacionales, podemos decir que el aprendizaje es un proceso complejo y dinámico, que compromete a toda la personalidad del individuo (en sus aspectos físico, intelectual, afectivo y social), en quien se opera una modificación o creación de nuevas formas de conducta, que le permiten responder adecuadamente a las cambiantes situaciones del medio físico y social en que vive y actuar adecuadamente para transformarlo de modo más rápido según propósitos bien definidos.

Señalamos a continuación algunos principios de mayor interés para la práctica de la EFA en el campo del aprendizaje; debemos aquí resaltar que las técnicas de la EFA (como veremos en la Cuarta Parte de la presente Obra) colocan al líder educativo en una situación muy favorable para la aplicación de los principios que en seguida enumeramos.¹⁵

- Satisfacción de necesidades, intereses y propósitos. Un aprendizaje más efectivo se realiza cuando permite al adulto satisfacer una necesidad o interés, o lograr cualquier propósito concreto. Porque el aprendizaje, como cualquiera conducta, es esencialmente un intento que hace el adulto para satisfacer sus necesidades tal como él las percibe. Se percibe aquí la importancia de todo el diagnóstico hecho mediante el Estudio del Medio, junto con la participación del adulto, para que toda la enseñanza parta realmente de su situación concreta.

- Significado de lo que se aprende. La reacción del adulto a determinada situación depende de la forma en que él la percibe; y él siempre la percibe como un todo organizado. Por esto, cuanto mayor significado o importancia tenga para el adulto la situación, el asunto o concepto que trata de aprender, tanto más eficaz será el aprendizaje. El grado de significación depende de las experiencias relacionadas con lo que él va a aprender y de la organización y claridad con que se le presente; el educando necesita tener una clara imagen del comportamiento que se pretende que él adopte y de sus objetivos.

- El punto de vista del educando. La conducta del educando sólo puede ser comprendida a partir de su propio punto de vista, lo cual depende de su medio, de su auto concepto, de sus intereses, valores, hábitos, etc. El educador necesita siempre buscar entender cómo el individuo ve la situación de aprendizaje. No obstante es muy importante desarrollar en el educando la capacidad de ver la realidad objetivamente y no a través de sus prejuicios.

- Adecuación al nivel respectivo. El proceso del aprendizaje debe partir del nivel real en que se encuentra el adulto; si está muy por encima de este nivel, puede bloquear su posibilidad de aprender; si está muy por debajo, produce desinterés y fastidio. El educador debe adaptarse también a la lentitud de los más ancianos y a sus deficiencias de audición y de visión; por ejemplo, hablando más claro y más fuerte, y colocándose siempre bajo la vista de los educandos para facilitarles el apoyo de la lectura labial.

⁽¹⁵⁾ Véase Kidd. Op. cit. P.49-53, 107-109, Miller, op. cit. p.37-50; Lorge, op. cit. p.24; Bradford, op. cit. p.23-24; León, op.cit. p.85. 140-179.

- Relación con lo conocido. Un aprendizaje nuevo se realiza con más facilidad y eficiencia, cuando él está relacionado con los conocimientos y experiencias acumulados por el adulto a lo largo de su vida. El adulto se preocupa siempre por integrar las nuevas adquisiciones en el conjunto de sus conocimientos y de percibir las prolongaciones prácticas y utilitarias de toda nueva formación.
- Importancia de la actividad. Los educandos deben no sólo escuchar y ver, sino también participar, discutir, escribir, actuar efectivamente (en las varias sesiones de demostración, práctica y conceptualización), a partir de problemas concretos y significativos para él.
- Aplicación inmediata de lo aprendido. Una habilidad, un conocimiento o un concepto aprendido, que se aplica de inmediato, se fija mejor. Deben facilitarse al adulto oportunidades para practicar la conducta que se le presenta como más apropiada; para esto, él debe poder disponer de una secuencia de materiales apropiados.
- Las emociones. Estas también influyen en el aprendizaje: el amor y los sentimientos asociados, tales como respeto, admiración, generosidad, simpatía, amistad y entusiasmo, producen un estado de calma, serenidad, confianza y bienestar, lo cual favorece la calidad y profundidad del aprendizaje; lo contrario sucede con los sentimientos de rabia, frustración, rechazo, miedo, sospecha, ansiedad, fuga, nerviosismo, y otros semejantes. Según Gardner Murphy ¹⁶ los adultos generalmente incluyen en los hechos más emociones que los niños, aunque hayan aprendido a controlar más cuidadosamente la expresión de sus sentimientos.
- Éxito y fracaso. El cumplimiento de la tarea del aprendizaje debe proporcionar al adulto una sensación de satisfacción. Por esto, el educador debe buscar las formas de prevenir los fracasos del adulto y aumentar sus aciertos, los cuales constituyen para él valiosos refuerzos. Excluir desde luego cualquier castigo, pues el adulto es extremadamente sensible a las actitudes de los otros en referencia a él.
- Conciencia del progreso. El aprendizaje se facilita y fortalece cuando el adulto se da cuenta que su esfuerzo le conduce a resultados positivos, conforme a sus necesidades y expectativas. Esta satisfacción constituirá un valioso refuerzo y conducirá al adulto gradualmente a la recuperación de su confianza en sí mismo y de su autoestimación. Es interesante por esto fomentar la práctica de la autoevaluación.
- Aprendizaje en grupo. Por lo general, aprender en grupo es más fácil que hacerlo individualmente; sobre todo cuando se trata de un grupo dinámica, en el cual la comunicación entre sus participantes -incluso el líder educativo- se produce en forma natural y sin interferencias, creando así un clima favorable al cambio de conductas. Esto además facilitará un aprendizaje dialogal y crítico.

⁽¹⁶⁾ ap. Zahn, op. cit. P.73.

- La motivación. Esta es de importancia capital en cualquier aprendizaje. Ella está implícitamente considerada en todos los principios arriba enunciados. Recordamos apenas la jerarquía de Maslow,¹⁷ según la cual la motivación por intereses superiores es muy reducida mientras no se satisfacen las necesidades de orden inferior, que son las fisiológicas -el hambre principalmente- y en seguida la necesidad de seguridad.
- Aprendizaje permanente. Es esencial, por una parte, ayudar al adulto a abrirse cada vez más al aprendizaje, y, por otra, ayudado a adquirir métodos de experimentación y análisis que le permitan continuar aprendiendo mediante la solución de sus problemas diarios.

⁽¹⁷⁾ Veáse Cofer y Appley, op. cit. P.660-661.

CAPÍTULO V

EL ASPECTO SEMIOLÓGICO

El hombre difícilmente podría vivir aislado del resto de los seres humanos; no sólo porque le sería difícil sobrevivir, sino porque se vería sin duda reducido a una vida meramente biológica y le faltaría ciertamente la capacidad de comunicarse y tomar conciencia de sí mismo. En efecto, la comunicación humana es algo esencial a la condición social del hombre.

En educación, el estudio de las características de la comunicación humana, es también tema esencial: toda educación supone, comunicación. Por ello, es importante conocer los principios de la semiología (del griego “semeion” = signo), “que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social”, conforme la definición de Ferdinand Saussure. ¹ Consideramos aquí la semiología no en su aspecto meramente lingüístico, sino en los términos bien amplios de la comunicación humana en general.

1. EL MECANISMO DE LA COMUNICACIÓN

1.1. Los elementos de la comunicación

En la exposición de este mecanismo, nos remitimos básicamente a los esquemas y conceptos de Wilbur Schramm. ² El nos recuerda que comunicación viene del latín “communis”, común; cuando uno busca comunicarse con alguien, está buscando establecer una comunidad con él; busca una sintonización entre ambos. Este proceso se da en las conversaciones cara a cara, en las llamadas telefónicas, en la radio, en la televisión, en los periódicos, etc.

La comunicación exige por lo menos tres elementos:

⁽¹⁾ Barthes, p.11.

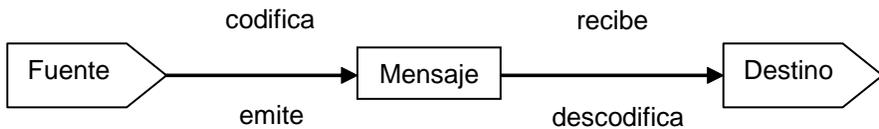
⁽²⁾ Schramm, op. cit. P.3-10.

- La fuente (emisor o comunicador), es la persona que habla o escribe, una estación de radio, etc.
- El mensaje, que es cualquier señal cuyo significado pueda interpretarse: onda sonora en el aire, la tinta en un papel, un gesto de la mano, etc.
- El destino (receptor o perceptor), es una persona que escucha o lee, el público perceptor que mira la televisión, etc.

El mensaje puede ser enviado a través de diferentes canales: la voz, la radio, la televisión, el periódico, la película, etc.

Supongamos que -como fuente- yo tengo una imagen en la mente, una información, por ejemplo, que quiero transmitir a mi amiga; pero ella no es capaz de leer mi pensamiento telepáticamente; preciso por tanto expresar mi pensamiento, o sea codificar o cifrar mi información, en palabras habladas por ejemplo, y así la transformo en un mensaje. Ahora bien: emití un mensaje. ¿Lo percibirá mi amiga?, ¿descifrára correctamente mi mensaje?, ¿comprenderá bien, sin distorsiones, lo que yo quería decir?; esto es, ¿la imagen que ella formará en su mente será igual a la que yo tenía y quise transmitir?

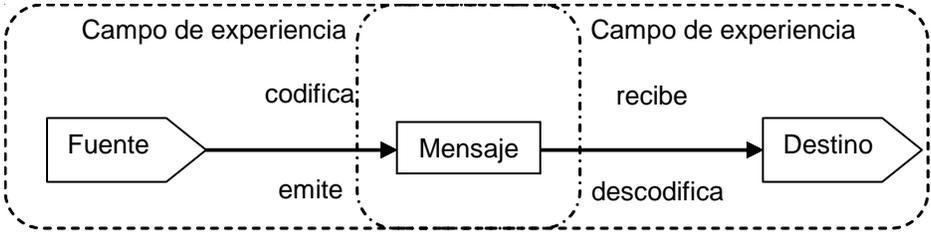
Podemos expresar este proceso mediante un diagrama:



Yo tengo una información, la codifico y emito (expreso mi pensamiento) en palabras habladas, que constituyen el mensaje; mi amiga las recibe y descodifica (interpreta mi pensamiento) reproduciendo así, en su mente, mi información.

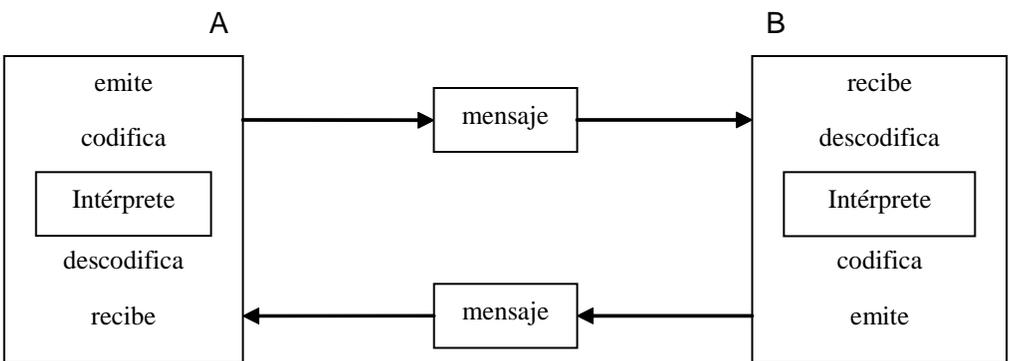
Vemos que el proceso es bastante complicado y delicado, susceptible por tanto a muchas fallas: la información de la fuente puede no ser correcta o clara; la codificación puede ser incompleta y los signos inadecuados; el mensaje puede sufrir interferencias de otros mensajes, llegando débil o distorsionado al receptor deseado; el receptor puede descifrarlo según sus prejuicios y no según la intención de la fuente. De ahí el gran cuidado que exige una comunicación eficiente.

Hay muchos elementos importantes que necesitan ser considerados. Resaltamos aquí: el campo de experiencias del emisor y del receptor. A fin de que exista sintonización entre ambos, es indispensable que sus campos de experiencias tengan un área común, una cultura común. Por esto yo no comprendo un emisor que me habla en un idioma que yo no conozco; un receptor no comprende las teorías de Einstein si no tiene una suficiente iniciación en física; un emisor tendrá enorme dificultad para comunicar algo a un receptor cuya cultura es totalmente diferente.



Por tanto, para haber sintonización, el emisor tiene que conocer cuál es el área de su propia experiencia que es común al campo de experiencia del receptor, y así adaptar mejor su mensaje.

Sabemos que los mensajes se componen de signos; el signo siempre representa algo en nuestro campo de experiencia. La palabra «vaca», por ejemplo, es un signo que representa nuestra experiencia con las vacas. Si queremos expresar la idea de vaca y presentamos al animal vivo, la comunicación es más objetiva y segura, pero es fácil figurarse cuán complicada y poco factible sería esta comunicación primitiva. Por esto recurrimos a los signos: una fotografía, un dibujo minucioso o apenas esquemático, los cuales buscan representar lo real; o entonces la palabra «vaca» hablada o escrita, la cual es convencional. El signo es más práctico y portátil, pero sin duda empobrece bastante la realidad: tamaño, color, olor, sonido, etc. Además, el signo no siempre provoca en el receptor la misma imagen que representa para el emisor, debido a sus diferentes experiencias y culturas: el carnicero pensará en la carne de vaca; el agricultor, en la vaca para la tracción de su arado; un hindú, en la vaca como animal religioso, etc. y sus respuestas al signo serán muy distintas, según la interpretación que se haga de él. Cuando el receptor (B) responde, ya se transforma en emisor, cuyo mensaje deberá ser interpretado por el primer emisor (A), el cual funciona entonces como receptor.



1.2. La percepción y sus factores

Para Bartley, tanto los animales inferiores como el hombre reaccionan a los estímulos como si fueran signos o indicaciones de algo; o, en otras palabras, los estímulos se transforman en signos para ellos. En realidad, estamos continuamente percibiendo estímulos de nuestro ambiente, interpretándolos y comunicando algo en respuesta. El proceso de comunicación no empieza ni termina en parte alguna, sino que es una gran corriente inacabable: ella pasa a través de nosotros, modificándose sin duda por nuestras interpretaciones; lo que entra se refleja en lo que sale.

Así, como nos señala Bartley, “el organismo no es un simple espejo del exterior, sino que más bien es un ente activo que constituye un mundo propio a partir de una realidad no directamente experimentable, como es lo que los físicos llaman energía”.³ O, según las palabras de Johnson, “la materia prima entregada al cerebro por los órganos de los sentidos, la cual es conducida por los nervios sensoriales, la interpreta y utiliza el individuo de acuerdo con sus experiencias pasadas para seguir promoviendo cualquier actividad que, en un momento dado, el individuo se encuentra realizando”.⁴ Es claro que el esmero en tal interpretación es muy variable, siendo a veces muy superficial, como en el caso de las reacciones inmediatas llamadas reflejos.⁵

Llamamos “percepción”, a este proceso interpretativo a través del cual hacemos pasar a todos los estímulos que aceptamos de nuestro ambiente. Lo que nace de este proceso interpretativo, la imagen que se forma, es el significado. Frente a cualquier mensaje o cualquier experiencia hacemos un esfuerzo para comprenderlos, para obtener significados; no podemos tolerar una experiencia sin significado. Cuando nos encontramos con algo nuevo, extraño, nosotros buscamos reaccionar ante ello de modo de darle un significado que nos permita responder a ello con una reacción conocida. Por tanto, organizamos la experiencia, escogemos, añadimos, deformamos, relacionamos de acuerdo con nuestros marcos de referencia a fin de que ella tenga un significado para nosotros.

Hay varios factores que influyen en esta percepción. Por lo general, podemos clasificarlos en dos categorías:

- Factores estructurales de percepción; ellos se derivan exclusivamente de la naturaleza de los estímulos físicos y de los efectos neutrales que provocan en nuestro sistema nervioso. Por ejemplo, un solo punto rojo entre muchos puntos negros sobresale en la percepción, así como cualquier cosa que sea notablemente más ruidosa, o más brillante, o más grande; los objetos o acontecimientos que están próximos el uno al otro en el espacio o en

⁽³⁾ Bartley, op. cit. P.39.

⁽⁴⁾ Bartley, op. cit. P.24.

⁽⁵⁾ Ibid. P.43.

el tiempo o que se parece entre sí, tienden a ser percibidos como parte de una estructura común.

- Factores funcionales o “conductuales” de la percepción; ellos derivan primordialmente de nuestras necesidades, nuestros estados de ánimo, nuestra experiencia anterior y nuestra memoria. Por ejemplo, a los indígenas que ven por primera vez un avión, éste les parecerá un gran pájaro; presentándose los mismos dibujos ambiguos a unas personas hambrientas y a otras que no lo están, las primeras verán cosas de comer con mucho mayor frecuencia que las segundas; cuando se presentaron en clase dos exhibiciones de calistenia, una ejecutada con absoluta perfección por un grupo de niños antipáticos a sus compañeros, y la otra exhibición ejecutada con muchas fallas pero por un grupo simpático, se descubrió al final que la clase había “visto” que el grupo antipático había cometido los errores; otros ejemplos son los innúmeros estereotipos y prejuicios que distorsionan nuestra percepción. ⁶

1.3. El lenguaje

Todo lo que estudiamos se refiere a cualquier tipo de signos; entre tanto, como la palabra es el signo más utilizado en la comunicación, conviene mencionar al respecto el esquema de Ferdinand Saussure⁷ que es análogo a lo que hemos presentado. La vista o recuerdo de la planta de maíz, por ejemplo, evoca en nuestra mente la imagen visual o concepto de maíz; este concepto evoca por asociación la imagen acústica de la palabra maíz: cuando la emitimos, las ondas sonoras, transportándose por el aire, inciden en el oído del receptor y provocan en su mente la imagen acústica del maíz, ésta evoca a su vez, por asociación, la imagen conceptual.

Las relaciones entre el concepto y la cosa, tanto en el emisor como en el receptor, constituyen problemas de conceptualización que corresponden a la epistemología; de la misma forma el estudio de las distintas fases del proceso implica la participación de varias ciencias, como la psicología, la lógica, la lingüística (la semántica), la fonética, la acústica, etc.

Para Saussure, el sonido de la palabra maíz; es un “significante”, porque expresa el concepto maíz; el concepto es por tanto expresado (“significado”) por la palabra (“significante”). El signo, para él, es la unión de un significante con un significado, como el anverso y reverso de una hoja de papel.⁸

Sabemos que las palabras son parte de los idiomas. Podemos definir así la lengua como un sistema de signos convencionales (palabras, imágenes acústicas), más los métodos significativos para su combinación (sintaxis) lo cual nos sirve para comunicar nuestras ideas, evocando en la mente de otro

⁽⁶⁾ Krech y Crutchfield, op. cit. P.90-105; Bartley, op. cit. p.31-32.

⁽⁷⁾ Guiranud, op. cit. P.23-27.

⁽⁸⁾ Bartley, op. cit. P.32.

las imágenes conceptuales que están en nuestras mentes. Como sucede con cualquier signo, el sentido de las palabras puede cambiar progresivamente: es la evolución semántica.

2. PRINCIPIOS OPERATIVOS

A partir de este mecanismo de la comunicación y de otras experiencias que se hicieron, se pueden sacar muchos principios que involucran valiosas sugerencias para la práctica. Citamos algunos:⁹

- *La atención.* Debemos formar y entregar el mensaje de modo de obtener la atención de los receptores. Estos necesitan recibir fácilmente el mensaje, seleccionado, mantenerse conectados con él. Es más probable que un receptor escoja un determinado mensaje si éste le ofrece mayor recompensa y él exige menor esfuerzo que otros mensajes semejantes que compiten con él.

- *La experiencia común.* El mensaje debe emplear signos que se refieren a la experiencia común del emisor y del receptor, a fin de transmitir el significado. Hay que hablar el “mismo idioma” que el receptor, usar su vocabulario, evitar comunicar algo demasiado difícil para él, no entrar en conflicto directo con la manera en que él ve el mundo, tocar sus fibras sensibles; en resumen, guardar consonancia con las actitudes, los puntos de vista y los valores del otro; o por lo menos empezar desde ahí, para tratar de modificarlas gradualmente. Se acostumbra llamar “canalización” a este último proceso, pues el emisor proporciona un canal para dirigir los motivos que ya existen en el receptor. Se advierte que las personas tienden a evitar o a olvidar las informaciones desagradables o contrarias a sus actitudes o puntos de vista, o entonces a acomodarlas a sus marcos de referencia; es su forma de resistir a cualquier cambio en las estructuras de su personalidad definida.

- *Las necesidades e intereses.* El mensaje debe despertar necesidades e intereses en la personalidad, y sugerir algunas maneras de satisfacer estas necesidades. Por lo general, el receptor escoge la respuesta que, en una situación dada, se acerca más a la satisfacción de sus necesidades y al logro de sus metas; aunque los valores de un individuo puedan muchas veces inhibirlo.

- *El grupo.* El mensaje debe sugerir, para satisfacer estas necesidades, una acción adecuada a la situación de grupo en que se encuentra el receptor en el momento en que es impulsado a dar la respuesta deseada. Si el grupo aprueba enérgicamente cierta clase de actos, esto constituye un fuerte incentivo para su ejecución; por el contrario, si el grupo no sanciona la respuesta que se pretendía dar, es poco probable que no la ejecute, pues constituiría una grave amenaza a su posición en el grupo. Para producir cambios de actitud, es importante que tanto las personas que los van a sufrir como las que van a ejercer influencia para que se produzcan, tengan un intenso sen-

⁽⁹⁾ Schramm, op. cit. p.11-17; 25-29, 85-88; 175-170; 304-307; Krech y Crutchfield, op. cit. p.90-105.

timiento de pertenencia al mismo grupo; es más fácil crear el cambio desde dentro que desde afuera. El grupo ejerce mayor influencia en las actitudes, valores o formas de comportamiento que están cercanos a la razón de su existencia. Mientras más signifique un grupo para sus miembros, mayor influencia podrán ejercer en sus actitudes, valores y comentarios. Mientras más alto sea el prestigio de un miembro entre sus compañeros, mayor será la influencia que podrá ejercer en el grupo. Mientras con más claridad se pueda hacer que todos los miembros de un grupo sientan la necesidad de un cambio, más probable será que el cambio tenga lugar. Un cambio sólo puede lograrse fácilmente, cuando se conduce al grupo en su totalidad, pues la minoría se resiste a desviarse de las normas del grupo, y un cambio en cualquier parte del grupo tiende a producir tensión y desequilibrio en su conjunto.

- *La retórica.* El mensaje debe seguir ciertas reglas de retórica. Por ejemplo, incentivar la participación del auditorio. Repetir con variaciones, pero con moderación, no rebasando el punto de saturación. Expresar la conclusión deseada de manera específica y positiva. Expresar sólo un lado del problema si el auditorio probablemente no escuchará después argumentos en contrario; pero sí hacer una presentación bilateral cuando el auditorio escuchará después argumentos contrarios o cuando ya esté a favor de nuestro punto de vista. Presentar primero el punto principal, si el auditorio no está interesado o no está familiarizado con el asunto; en caso contrario, es aconsejable dejar hasta el final el punto principal. Acomodar los estímulos emocionales al resultado deseado; más fuertes para una reacción inmediata, más suaves para respuestas de largo alcance. Sin embargo, en educación, hay que estar alertas contra cualquier manipulación del auditorio.

- *El estado de ánimo.* El mensaje debe adaptarse al estado de ánimo del receptor. Es sabido que el estado de ánimo y el temperamento del receptor influyen en la selección y en la interpretación de los estímulos. Lo que uno "ve", en la realidad es bien diferente según se sienta: feliz, censorador, angustiado, inseguro, temeroso, etc.

- *La fuente.* El mensaje debe proceder de una fuente prestigiosa. Por esto, el mismo mensaje debe colaborar para que la fuente sea percibida como idónea y fidedigna.

En fin, es muy importante que el emisor esté consciente de que los efectos de la comunicación "son el resultado de varias fuerzas, de las cuales el comunicador sólo puede realmente controlar una. Esto es, el comunicador puede dar forma a su mensaje y decidir sobre cuándo y dónde introducirlo. Pero el mensaje es solamente uno de por lo menos cuatro elementos importantes que determinan la respuesta. Los otros tres elementos son: la situación en que se recibe la comunicación y en que debe tener lugar la respuesta, si la hay; el estado de la personalidad del receptor; y sus relaciones y normas de grupo".¹⁰

⁽¹⁰⁾ Schramm, op. cit. P.15.

3. LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN FUNCIONAL

3.1. *La intercomunicación educativa*

La aplicación de la EFA no se restringe a la comunicación, por parte del educador, de determinados contenidos que el alumno debe recibir en forma pasiva, como una vasija que se llena de agua. El proceso de enseñanza-aprendizaje implica más bien una intercomunicación, un diálogo horizontal en el cual educador y educando (o mejor, líder educativo y participante) se sientan y estén realmente integrados en un solo grupo, enriqueciendo sus propias experiencias en un esfuerzo común de desarrollo global e integrado de cada uno de los miembros y de todo el grupo, así como del, medio en que viven.

Por este, la Conferencia de Tokio señalaba que “en la práctica de la educación de adultos se acepta ampliamente hoy día que los conceptos de “estudiante” y “maestro” son inadecuados. En lugar de “maestro” se utilizan cada vez más las palabras “guía”, “consejero” o “animador” y en lugar de “estudiante” la palabra “participante”. Existe una razón teórica para este cambio: en la educación de adultos, instructores y educandos se consideran a sí mismos como asociados, ya que los educadores reconocen cada vez más que los adultos son los principales agentes de su propia educación y que poseen un caudal de experiencias e intuición que aportan al proceso docente”.¹¹

En este sentido de participación mutua se entienden aquí las palabras emisor y receptor; no como una corriente que fluye en un solo sentido de un emisor (maestro) para receptores pasivos (alumnos), sino una corriente inacabable y continua en la cual todos son emisores y receptores, en un flujo que se constituye en una red y no en una sola línea.

Además, no se quiere aquí reducir el acto pedagógico a una fría comunicación de carácter meramente mecanicista y formal. Pues, como ya se dijo, se entiende aquí la comunicación en el sentido más amplio: todos los estímulos del ambiente constituyen signos para el hombre, que los interpretará según su experiencia anterior, y responderá actuando sobre sí y sobre el ambiente, lo que constituye un verdadero proceso educativo. De aquí se percibe el valor de todo el ambiente educativo, en el cual juega papel relevante no sólo la palabra del educador, sino todo el aspecto de encuentro humano de los educandos entre sí y con el educador.

3.3. *El contenido y la forma de la comunicación*

Los procesos educativos deben respetar las mismas reglas que los procesos comunicativos en general, (véase No. 2 del presente capítulo). Ellos consisten primordialmente en tomar en cuenta las características de los re-

⁽¹¹⁾ UNESCO, Conferencia de Tokio, p.14.

ceptores que obligan al emisor a adaptarse a ella; o sea, la responsabilidad del éxito de la comunicación la tiene principalmente el emisor; desde el momento en que una persona se hace emisor de un mensaje, acepta ipso facto la responsabilidad de la calidad de la recepción de dicho mensaje. Por eso mismo no lo puede improvisar, sino que necesita partir de un análisis científico del receptor.

De ahí el valor del Estudio del Medio o Evaluación de Base, que nos permite determinar no sólo indicadores de contenido (qué comunicar) sino determinar también indicadores de forma (cómo comunicar). En otros términos, podríamos decir que el mensaje definido por los indicadores de contenido tendrá una forma determinada por los indicadores de forma; por ejemplo, el indicador de forma más evidente es el idioma en el cual expresar el mensaje.

Primeramente es imprescindible estudiar el contenido del mensaje; los receptores del mensaje deben reconocer en éste algo que va a llenar un vacío, cumplir con una necesidad propia; sólo así sentirán que el mensaje ha sido emitido para ellos. En el caso, por ejemplo de los beneficiarios de un proyecto de desarrollo, ellos se pueden caracterizar por la inquietud y la preocupación frente a todos los cambios que tendrán que enfrentar, pues necesitarán entenderlos y cumplir sus exigencias; en este momento histórico para ellos hay que llevar en cuenta estas preocupaciones; la mayor, será ciertamente de tipo técnico-profesional, acompañada de otros elementos de la situación, tales como la vida familiar, los hijos, etc.; claro que la comunicación debe partir de toda esta situación.

Citamos el caso real de obreros a quienes, en las clases, se les hablaba de bombas de gasolina y de carreteras; pero la preocupación principal del momento, para todos ellos, era una deficiente cosecha de papas. Era, pues, necesario hablarles de papas en ese preciso instante, y no antes ni después. Fallas de este tipo constituyen uno de los factores que explican la indiferencia o deserción en muchos proyectos de alfabetización.

En cuanto a la forma del mensaje, recordamos que una comunicación es exitosa solamente cuando el receptor atribuye al mensaje un sentido determinado, y, además, que este sentido es el mismo que el emisor quiso establecer. Es necesario, pues, que el sentido que el emisor quiere establecer sea más favorecido por las circunstancias que cualquier otro sentido igualmente admitido: de ahí la necesidad absoluta de la determinación previa de los indicadores de forma.

Ya sabemos que cada palabra tiene una carga personal que depende de la cultura y del estado emocional. Por ejemplo, un trueno anunciando lluvia, para el habitante de la ciudad será señal de que debe abrigarse; para el campesino, será una señal de beneficio o daño para su tierra. Los técnicos habían definido que para determinada región el mejor ganado era una raza con cuernos; pero el pueblo mató este ganado, porque para ellos simbolizaba el mal. En otro país ciertos campesinos rehusaban cortar sus cafetales aunque estuvieran contaminados, porque "les tenían cariño" según dijo uno de ellos.

También hay que capitalizar lo que se va aprendiendo, no sólo en lo referente a contenidos, sino también en lo relativo a formas de comunicar. Los defectos en este punto explican por qué ciertos programas educativos empiezan bien y después decaen: es porque los adultos se aburren cuando las formas de enseñanza no son adecuadas.

Otro aspecto importante para la pedagogía es el estudio de la psicología experimental relativo a la “estructura del aprendizaje”, o sea a la manera en que los adultos adquieren los nuevos conocimientos, ya sean conceptos o comportamientos: esta “estructura de aprendizaje” es una variable que va desde lo empírico y lo concreto hasta lo abstracto. El método educativo preparado para un grupo dado de educandos, dependerá del punto en el cual este grupo se encuentra dentro de dicha variable, yendo desde la demostración práctica hasta el manejo exclusivo de conceptos. Tomar en cuenta la estructura del aprendizaje del adulto educando para adecuar las formas de la comunicación no es para limitarlo, sino para conocer el punto de partida que debe tener el proceso educativo con el objeto de poder después ir lo más lejos posible en la elevación de su nivel cultural global.

En efecto, la meta de la educación es siempre conseguir un cambio de actitud, de habilidad, etc.; o sea, lo que queremos conseguir, cuando emitimos un mensaje educativo, es una acción nueva de parte del receptor de este mensaje. Según su sistema receptivo, lo podremos lograr mediante una demostración práctica, o por explicaciones conceptuales, o por una combinación de ambas. Partiendo del mejoramiento de sus habilidades y provocando la reflexión sobre ello, se buscará así progresivamente la elevación de su nivel cultural en general.

La educación funcional, tomando en cuenta fuentes de enseñanza lo más diversificadas que sea posible, considera que no debe haber un lugar específico reservado a la actividad didáctica; sino que como proceso educativo original debe ir a la vida, donde la situación real del hombre le ayuda a entrar en una aculturación dinámica permanente. El mismo medio es fuente de comunicación para el campesino, desde que éste recibe elementos para interpretarlo; además, él aprende mejor así que mediante libros.

En fin, podemos decir que, cuando no se respetan todos estos principios, el fracaso de la comunicación es proporcional a las propias fallas de los responsables de ella.

3.4. El equipo multidisciplinario y el método

Esta atención del educador para tomar en cuenta las necesidades y características del individuo con el objeto de comunicarse con él, parece un cuidado muy sencillo y lógico a la vez. Sin embargo, los técnicos de los programas de desarrollo tropiezan hasta la fecha con dificultades para establecer una buena comunicación con los trabajadores incorporados a dichos programas; esto se debe a una improvisación de dicha comunicación, que casi nunca se da a partir de un estudio detenido. Por eso su labor de capacitación no siempre logra una adecuada recepción.

La educación funcional, por ser un proceso diversificado, exige la participación de un equipo multidisciplinario donde los técnicos tienen a su cargo el asesoramiento en los aspectos de su competencia, que mejorarán al hombre. Cabe a los educadores la importante tarea de abrir los canales de comunicación entre los técnicos y los sujetos de la educación. Para ello capacitan a los líderes educativos en los aspectos pedagógicos y logran -elevando el nivel educativo de los beneficiarios- que el mensaje llegue a su destino. Ambos, técnicos y educadores, en acción conjunta logran el mejoramiento individual y del grupo, o sea la educación de todos; en realidad, pues, también los técnicos funcionan como educadores.

Todo esto tiene gran incidencia sobre el problema del método que se deba aplicar. Al respecto, señala un documento de la UNESCO preparado para la Conferencia de Tokio:

“Diversificada en su objetivo y en su contenido, la educación-respuesta, hecha “a la medida”, debe diversificarse también en sus métodos y en sus técnicas. Un método pedagógico representa la trayectoria de una acción educativa hacia los objetivos señalados, es decir, hacia la solución de problemas concretos. Los elementos que tiene en cuenta el establecimiento de un método en este proceso son esencialmente: las necesidades en educación, el objetivo o los objetivos de la formación, la influencia del medio y los medios disponibles (humanos, materiales, financieros, institucionales, tecnológicos, pedagógicos, etc.). La selección de los medios tecnológicos, no obedece a ninguna idea preconcebida, sino exclusivamente a las exigencias y a las posibilidades de la acción educativa. No se rechaza a priori ningún medio. No se trata ni de innovar por encima de todo, ni de rechazar la innovación, sino de determinar con mayor precisión lo que en un momento dado, en condiciones concretas para un medio y para hombres determinados, corresponde mejor a lo que es posible y necesario. La evaluación sistemática, integrada en cada etapa del proceso educativo, debe permitir introducir las correcciones e innovaciones que sean convenientes y oportunas”.¹²

⁽¹²⁾ UNESCO. Conferencia de Tokio, p.58.

CAPÍTULO VI

EL ENFOQUE ECOLÓGICO

1. EL HOMBRE Y EL MEDIO NATURAL

1.1. *El aspecto biológico*

Las fuerzas puestas en acción por cada movimiento de hombre, ave, bestia, insecto o bacteria, se propagan hasta afectar las vidas de muchas otras criaturas. Todos los seres vivos, además de ejercer influencia unos sobre otros, influyen también sobre el ambiente físico-químico (agua, aire, tierra, luz, calor, etc.) y sufren su influencia. Se denomina “ecología” al estudio de todas estas interrelaciones.

Es importante subrayar que -a pesar de la competencia y aun mediante la misma- existe un trabajo de conjunto y un delicado equilibrio entre las múltiples fuerzas que mantienen la vida en actividad sobre el planeta. Basta observar, por ejemplo, el equilibrio ecológico existente en un bosque, en una estepa o en una isla: constituyen verdaderos sistemas complejos de unidades interdependientes, que se llaman ecosistemas.

1.2. *El hombre y la biosfera*

Es claro que la realidad social del hombre superpone sus propias leyes, dialécticamente distintas, a las del plano biológico. La realidad ecológica del hombre, en su aspecto biológico, está siempre mediatizada por sus relaciones sociales. Las leyes de la primera sólo se ejecutan y expresan a través de las condiciones sociales de la existencia, es decir, a través de las formas y relaciones de trabajo.

Desafortunadamente se multiplican las pruebas de la insensatez del hombre, destruyendo irremediabilmente muchas especies animales y vegetales y muchas áreas ahora prácticamente irrecuperables. Ciñéndonos a

América Latina, nos refiere Guillermo Mann, por ejemplo, que “porcentajes significativos de territorio en todos los países latinoamericanos, sin excepción alguna, yacen hoy día derrotados y con su ciclo de transmutaciones energéticas cercenado a consecuencia de sistemas de explotación errados, que han interrumpido el flujo vital desde las fuentes solares hacia las plantas primero y luego hacia los animales para crear desiertos biológicos”.¹

Frente a esto se movilizan las mentes sensatas. Por esta razón la Conferencia de Tokio declara que “el estudio y la comprensión de los problemas del medio, tales como la erosión, la conservación del agua, la contaminación y las cuestiones demográficas, deben ser una preocupación importante de la educación de adultos”.²

La UNESCO ha creado, al respecto, el Programa sobre el Hombre y la Biosfera (MAB); “el objetivo general del programa consiste en proporcionar los conocimientos fundamentales de ciencias naturales y de ciencias sociales necesarios para la utilización racional y la conservación de los recursos de la biosfera y para el mejoramiento de la relación global entre el hombre y el medio, así como para predecir las consecuencias del hombre para ordenar eficazmente los recursos naturales de la biosfera”.³ Y señala en otro punto: “Al modelar su medio, modela en realidad su propio futuro. Por consiguiente, un aspecto importante es estudiar de qué manera el hombre percibe su medio y actúa sobre él dentro de ecosistemas naturales, ordenados y urbanos, y de qué manera esos sistemas actúan a su vez sobre él”.⁴

Así, si bien es verdad que el hombre ha dominado en parte el medio, no se ha escapado de ninguna forma a su influencia, tanto en los aspectos individual o comunitario, como en los aspectos biológicos y culturales.

En cuanto al aspecto cultural y comunitario, es interesante señalar el estudio de Meggers, el cual resalta el determinismo ejercido por el ambiente de la cuenca del Amazonas sobre la cultura de los grupos que ahí viven. Forzados principalmente por las condiciones del clima y de la floresta tropical, estos grupos cultivan la tierra mediante el sistema de rozas; lo cual implica la tala de un pedazo del bosque, la quema, y en seguida el cultivo principalmente de tubérculos, sin labrar ni escardar el terreno; este cultivo se repite un año o dos más, pasando entonces el grupo a nueva tala del bosque, mientras se va reforestando espontáneamente el área dedicada antes a la roza. Tal sistema de roza, además de exigir grandes extensiones de tierra disponible, exige periódicas migraciones del grupo. Estas migraciones frecuentemente explican el reducido número de sus componentes y su cultura todavía primitiva: sus casas son de palma, no hay especialización de trabajo, no tienen interés en conservar ni fabricar objetos durables y esmerados, no

(1) Mann, op. cit. P.2

(2) Conferencia de Tokio, op. cit. P.19.

(3) Véase: UNESCO, “Conferencia Internacional de Coordinación del Programa sobre el Hombre y la Biosfera (MAB)”, op. cit. P.7-8.

(4) UNESCO, Ibid. op. cit. P.11.

acumulan propiedades, lo que determina una organización social muy rudimentaria. Según este estudio, por tanto no sólo la cultura se adapta a determinado medio ambiente, sino que muchas veces la cultura está efectivamente determinada por las características del ambiente. ⁵ Hay estudios análogos, como el de Palerm y Wolf, ⁶ mostrando la relación existente entre las varias culturas antiguas de Mesoamérica y las condiciones ambientales. Está por lo tanto ampliamente comprobada la influencia del medio sobre la cultura, aunque no se puede hablar de un verdadero determinismo.

2. LA ECOLOGÍA CULTURAL

2.1. La evolución de la cultura

Llegamos así a la “ecología cultural”, o sea, al estudio de las relaciones existentes entre la cultura de los grupos humanos con el medio donde viven. Desde el inicio el hombre tuvo que estudiar y trabajar su medio natural; surgió así la cultura como una solución para la supervivencia. En seguida, ella fue logrando formas más finas y diversificadas, pero siempre buscando profundizar el conocimiento de la naturaleza para llegar a dominarla mejor. El desarrollo histórico de la cultura se debe pues al desarrollo de la racionalidad del hombre en su proceso de hominización por la actividad productiva del trabajo, que estaba obligado a ejecutar sobre la naturaleza.

Así, mediante su trabajo, el hombre por una parte se fue hominizando y, por otra, fue transformando la naturaleza agregándole cada vez más elementos para poder humanizarla; a este agregado podemos llamar cultura. Antes, todo lo que producía el hombre era pues “cargado de cultura”, tanto la forma y la composición de su casa como sus propias creencias; y toda la producción humana tenía su fuente y su aplicación profundamente ancladas en la naturaleza. Así, existía, un equilibrio entre hombre-naturaleza, por una parte, y hombre-cultura, por otra.

La cultura ha sido posible porque la inteligencia del hombre le ha permitido ubicarse en la naturaleza, acomodarla así y capitalizar en su memoria todo lo que las generaciones de hombres han venido acumulando. La cultura, en consecuencia, nunca ha sido un concepto estable y sí una dinámica permanente. Podemos decir que el actual período de desarrollo cultural ha empezado en el remoto momento en que el hombre (mejor dicho, el antropoide en vía de hominización) ha comenzado a ordenar sus conocimientos y permitido a las generaciones posteriores que los aprovechen en forma más global y sistemática. Esto es lo que se llama precisamente educación: la voluntad de parte del hombre de ordenar su cultura, primero para entenderla mejor y segundo para transmitirla mejor a fin de que no se pierda y de que siga su propio desenvolvimiento.

⁽⁵⁾ Meggers, op. cit. p.71-89.

⁽⁶⁾ Palerm y Wolf, op. cit. p.1-37.

2.2. La desubicación del hombre por la educación

Desafortunadamente, en el avance de la vida de los hombres el equilibrio entre hombre-naturaleza y hombre-cultura se hizo cada vez más precario e inestable hasta transformarse en el desequilibrio ecológico que conocemos. Además, se olvida que la cultura es inseparable de la vida (pues la cultura siempre representa una forma de vida), y se crea un concepto deformado, abstracto y académico, al cual se quiere conferir espurriamente el nombre de cultura.

A nivel de la educación esto tuvo consecuencias graves. Se están comunicando al adulto unos conocimientos fríos, desligados de su propia realidad, como si ellos constituyeran la cultura. Se planifica y organiza en las aulas la desubicación del hombre en relación con su mundo: esto es mucho más grave que su deshumanización por el desarrollo tecnológico. En cuanto al niño, infelizmente, lo que él ve es muy diferente de lo que le enseña la escuela; ahí es donde empieza su desubicación.

Esta desubicación del hombre por la educación se da tanto desde el punto de vista de los contenidos de la enseñanza como de su forma. Por esto muchas veces la industria no reconoce la validez de los diplomas universitarios, haciendo dentro de las mismas empresas la capacitación correspondiente al puesto de trabajo. Esto prueba que en el campo de la educación, los servicios prestados no se adecuan a las necesidades.

Si los hombres de hoy viven unos en las ciudades, otros en el campo, y otros en las regiones indígenas, es evidente que la educación destinada a ellos no puede ser igual: no podemos formular el mismo programa para indígenas de la sierra, para campesinos de la costa o para obreros alfabetos o analfabetos de la ciudad.

2.3. Reubicar al hombre

Entre el hombre y su medio debe existir una relación cultural lógica, cuya promoción compete a la educación. Entonces ¿cómo aceptar que ella, a nivel de niños o de adultos, sea una empresa de deformación de este entendimiento, es decir, que no tome en cuenta la realidad natural en la cual tiene que desarrollarse la vida? Encontramos aquí una triste situación muy parecida a la contaminación de la naturaleza por el desarrollo tecnológico no controlado. Es el resultado de la anarquía en la relación entre hombre y medio.

Por esto, hoy más que nunca, tienen sentido total los principios operatorios de la ecología cultural que, en realidad, se debe aplicar en igual forma a la educación de adultos y de niños. En las planificaciones, en la determinación de los métodos didácticos y en las formas de emisión de los mensajes, hay que respetar y fomentar la mejor ubicación del educando -el adulto en particular- dentro de su medio, como punto de partida de su entendimiento del mundo que le rodea, del mejoramiento de sus habilidades y conoci-

mientos relacionados con todas sus actividades y, finalmente, de su incorporación en un proceso dinámico permanente de autoelevación cultural. Ahora bien: la cultura de hoy tiene un carácter de grupo, de globalidad, que debe unir más a los individuos que separados no la dominarían. Es así que el maestro no puede tener como antes la exclusividad de la responsabilidad en materia de comunicación educativa o cultural. La tienen todos los que dominan los conocimientos y habilidades en los campos de interés para la vida “operacional” de los educandos.

Por esto, en la Conferencia de Tokio “se subrayó el fuerte potencial educativo de la propia comunidad. Por importante que sea la influencia de la escuela, es sobre todo el medio el que influye en el individuo. Debe incitarse a los individuos a participar activamente en los asuntos de la colectividad y a ayudarse los unos a los otros: todo individuo es no solamente un educando en potencia sino también un educador en potencia. El hogar, el lugar de trabajo, los grupos de colegas, los sindicatos, las cooperativas, las organizaciones de consumidores, la iglesia, la mezquita y el club son otros tantos marcos adecuados para aprender”.⁷

3. LOS FACTORES DE CAMBIO Y SUS INFLUENCIAS ECOLÓGICAS

El estudio de la relación entre el medio y el hombre, tal como lo hemos hecho, hasta ahora, fue predominantemente estático. Analizaremos ahora específicamente los factores de cambio dentro de los grupos y las influencias de tipo ecológico de estos cambios.

Podría iniciarse el proceso de cambio, por ejemplo, entregando a los campesinos, tierra, infraestructura y otros factores de producción. El medio -tomando en el sentido amplio de naturaleza más organización social-, obligará entonces al hombre a un tipo de relación nueva con él, iniciando un cambio radical de su universo cultural.

En la situación de marginado, el campesino siente la urgente necesidad de producir algo para su propia alimentación, haciendo de esto el factor único de su realidad cultural. En la situación nueva, el medio se humaniza por la presencia de nuevos factores de producción y el derecho social a utilizarlos para su propio mantenimiento y el de su comunidad. En este caso, el conjunto de quehaceres y las reflexiones correspondientes componen una forma de vida diferente, provocando un tipo original de relaciones entre el hombre y su medio, tanto natural como social, cambiando por lo tanto toda la cultura de este hombre. Tomar en cuenta esta situación de partida es imprescindible para poder medir las consecuencias probables del mensaje educativo. Podemos decir que nuestro análisis ecológico estático pasa entonces a ser un análisis ecológico dinámico. El análisis ecológico estático nos sirve para poder aclarar exactamente en qué situación se encuentra el hombre

⁽⁷⁾ Conferencia de Tokio, op. cit. p.33.

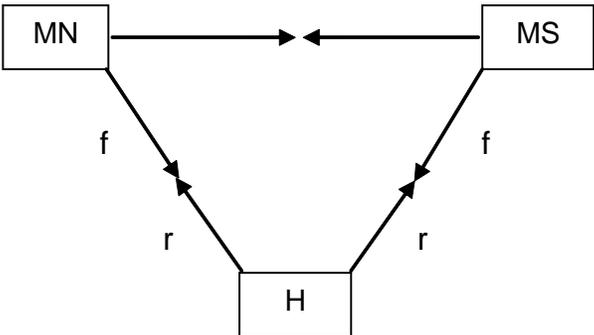
frente a su medio natural y social. Pero se ha comprobado a través de experiencias vividas en la mayoría de los países del mundo -y admitido por todos los ministros de educación reunidos en Teherán ⁸ en 1965- que la educación de adultos tiene mayor impacto cuando está dentro del desarrollo, o sea dentro de una situación nueva que provoque un cambio radical en la relación entre el hombre y el medio físico y social. El análisis ecológico dinámico permite identificar en dicha situación cuáles son los puntos de impacto en el hombre de los cambios programados con el objeto de idear y aplicar una educación a la medida de las necesidades nuevas.

Los educadores de adultos se quejan a menudo de su fracaso culpando la “mentalidad” de sus educandos. En verdad, la situación es más favorable cuando el cambio de “mentalidad” precede la aplicación de programas educativos; en efecto, la “mentalidad” empieza a cambiar cuando el hombre pasa de individuo aislado de la sociedad y de los medios de producción a ser un hombre dueño, por ejemplo, de una tierra que él tiene que pagar con lo que ésta produzca.

4. EL ESTUDIO DEL MEDIO

4.1. Una concepción triangular

El estudio del medio es una práctica muy conocida de todos los especialistas en desarrollo, incluyendo a los educadores. Sin embargo, casi siempre este estudio se hace en cuanto a la relación hombre-medio natural (geógrafos, agrónomos, sanitaristas, etc.) o a la relación hombre-medio social (sociólogos, antropólogos, etc.). La educación ligada al desarrollo no puede permitir estudiar la relación completa entre hombre-medio natural-medio social en una dinámica “triangular” permanente.



⁽⁸⁾ UNESCO, “Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo”, Teherán, 1965.

Decimos “triangular”, puesto que considera tres vértices: el Hombre (H), el Medio Natural (MN) y el Medio Social (MS). En realidad, hay influencias mutuas entre los tres vértices; por esto nos parece que esta concepción ecológica triangular es la única completa.

También Bellahsene insiste en un estudio más global del medio: “puesto que los comportamientos económicos y las actividades productivas están estrechamente vinculados a la psicología y a las mentalidades, un análisis socioeconómico y sociopsicológico del medio resulta siempre indispensable”.⁹

Evidentemente, en esta concepción que llamamos “triangular”, la ecología penetra también en el campo de la economía y de la sociología. George Clarke ya señalaba en su libro “Elements of ecology” (1954): “la economía y la sociología pueden considerarse reunidas como la ecología del hombre en su más amplio sentido”. Y añadía: “la interpretación de las relaciones del hombre con el medio ambiente en su doble aspecto físico y social; constituye un estudio muy importante que se revela en el uso cada vez más frecuente del término ecología humana en sociología y en otros campos del conocimiento”.¹⁰

4.2. Estudio del medio a nivel comunal

Principalmente en los países subdesarrollados, tanto el medio natural (MN) como el medio social (MS) generalmente ofrecen resistencia a la acción del hombre (H) y ejercen un peso sobre él. El medio social sin duda, depende de él, por cuanto lo consideramos como un ser social. Pero al fin y al cabo también la presión de la naturaleza en el hombre se puede hacer más liviana siempre y cuando la sociedad quiera proteger al individuo; por ejemplo, donde no llueve lo suficiente se puede construir una represa; cuando el suelo es malo se puede enriquecer con fertilizantes. Mas el Medio Social muchas veces proporciona tales posibilidades exclusivamente a los pudientes. Evidentemente, mejor que dar pescado al pobre, es enseñarle a pescar; pero hay también que permitirle condiciones de pescar; y permitirle comer y vender su pescado en forma justa; y no quitarle el dinero adquirido con la venta.

El estudio del medio debe evaluar las fuerzas (f) que tienden al aplastamiento del hombre (qué cantidad y qué tipo de fuerzas), para que la educación pueda en seguida ayudarle a producir la necesaria y correcta reacción (r). La educación buscará que el hombre comprenda su situación, se libere gradualmente de este peso y logre también recibir algo del medio natural y del medio social, ya que antes él les daba mucho a cambio de una compensación insignificante.

⁽⁹⁾ Bellahsene, op. cit. p.21.

⁽¹⁰⁾ Véase: Rioja, op. cit. p.118.

Para tal fin, es muy importante el estudio del medio a nivel comunal; éste consiste en saber lo que existe en esta comunidad y cuál es la situación global que enfrentan en común los hombres que viven en ella. Efectivamente no se puede aislar a un hombre de su medio, como no se puede sacar un órgano de su cuerpo para estudiado aparte, "in vitro". Sin embargo, esto es lo que hace generalmente la educación, sobre todo la educación de adultos tradicional. Y como en el caso del órgano, separar al adulto trabajador de su medio para "educarlo" tiende a destruirlo. El, en respuesta, tiende a rechazar todo lo que no le ayuda en ninguna forma a resolver los problemas de su vida concreta dentro de su medio.

Enseñar al campesino un programa escolarizado no adaptado a él y a su medio, es como enseñar a un pez las maravillas de la vida terrestre, y decirle al fin: "pero esto no es para ti. . .". Es frustrante enseñar al campesino los refinamientos que la sociedad inventó y que a fin de cuentas, muchas veces lo aplastan.

4.3. Estudio del medio a nivel familiar o individual

Decimos que el estudio de la comunidad debe ser global. Aquí aparece una característica importante de la Educación Funcional: su carácter multidisciplinario. Lo que hace la educación funcional es estudiar el medio todo, llegando al hombre como punto de convergencia y del cual parte toda confección de programas educativos. Esto porque, recordamos nuevamente, el desarrollo cualitativo de los recursos humanos no depende exclusivamente de la educación. Por ejemplo, cómo pensar que la educación puede enseñar a trabajar mejor, a tener más conciencia de sí mismo y del mundo, a un hombre con salud deficiente o en estado nutricional lamentable.

Por esto, la evaluación de base se hace también a nivel familiar o individual, empezando por determinar si los hombres beneficiarios de la acción de desarrollo están físicamente en condición de recibir la educación para el cambio; esto es un requisito previo evidentemente necesario.

Dada esta premisa, la evaluación va a determinar exactamente la situación del hombre -receptor de toda la comunicación que supone el proceso de cambio- para poder fijar los elementos de programa de dicha comunicación. Este estudio se hace según los principios anteriormente formulados: sin sacarlo de su medio.

Hay que buscar comprender la realidad de la vida de este hombre; sabemos que la "historia" de su vida en la comunidad marca la estructura psicológica y la cultura del adulto. Esta cultura puede ser de rechazo o de cierta aceptación del programa de desarrollo. La traducción al nivel individual de la cultura del grupo, el conocimiento de las costumbres, de los hábitos, de la percepción, nos ayuda definitivamente a "situar" al futuro beneficiario de la educación funcional en particular y del cambio en general. Esta estructura psicológica es el filtro por el cual pasan los elementos del cambio.

El estudio del medio así concebido constituye una verdadera radiografía de la situación real de los hombres involucrados o que se pretende involucrar en un proceso de cambio; de ahí la necesidad de hacer este estudio antes de poder introducir la educación, o sea antes de poder comunicarse con el hombre. Los indicadores de este estudio obligan a los programadores a prever un tipo de comunicación que inicie el proceso de liberación del hombre frente al “peso” de la naturaleza y de las estructuras sociales.

Un programa de comunicación así entendido ha sido entregado por el hombre mismo y nunca por la fantasía de los metodólogos. Y eso es una originalidad de la educación funcional. Lo que se busca es provocar que los individuos tomen ellos mismos las decisiones necesarias, toma de decisiones que constituye en realidad la principal habilidad nueva; y el “saber hacer”, en este caso, viene precedido necesariamente del entender “por qué hay que hacerlo”.

4.4. Un método ecológico

Así, notamos que la EFA atiende a las tres exigencias que se asignan al método ecológico, las cuales sintetizan mucho de lo que acabamos de exponer:

a) Hacer que el proceso educativo parta de la realidad de los adultos y del medio en el cual viven. El medio es una realidad dinámica, sobre todo cuando entran a actuar en él factores de cambio organizados a través de acciones o de programas de desarrollo, en este caso, la ubicación del hombre en una realidad cambiante y su relación con nuevos elementos y situaciones que aparecen en el medio, debe acelerar su transformación.

b) Organizar y conducir el proceso de formación en tal forma que el medio tenga una función educativa. En la forma y en la medida en que se transforma el medio, éste actúa a la vez como agente transformador del hombre; y recíprocamente, una vez que el adulto toma conciencia de la realidad en que vive y de sus problemas y hace el esfuerzo de resolverlos, cambia el medio y se cambia a sí mismo. Esta sucesión de influencias recíprocas conduce al desarrollo.

c) Crear las situaciones adecuadas para que los propios adultos participen permanentemente en dicho proceso, o sea, organizar las actividades educativas de manera que el adulto sea el agente y fin de su propio desarrollo integral y del desarrollo de su medio físico y social.

CAPÍTULO VII

EL ENFOQUE ECONÓMICO

1. LOS FACTORES DE REPRODUCCIÓN

Al principio, para resolver su propia alimentación, los hombres recogían las frutas de los árboles, cazaban animales en forma sencilla o pescaban. Muy pronto los hombres, constreñidos por sus necesidades y principalmente por el hambre, fueron creando cosas, herramientas, procesos, etc., que les sirvieran para superar los problemas de su situación existencial: fueron creando cultura. Esta se fue transmitiendo y evolucionando hasta hoy, cuando la vemos caracterizada por el enorme desarrollo de las máquinas y de la tecnología, buscando el mejor aprovechamiento de los recursos naturales para mayor producción de bienes y servicios.

Constatamos así que son varios los factores que influyen en la producción de los bienes necesarios al hombre: los recursos naturales, el trabajo del hombre, y después las herramientas, máquinas, etc. Podemos expresar el mismo enunciado, de forma más sintética, por medio de una fórmula:

$$- \quad P = f (R, T, K,)$$

P = Producción de riquezas

R = Recursos naturales, conocidos y accesibles

T = Trabajo, o sea, la población económicamente activa

K= Capital físico: herramientas, máquinas, infraestructura

f= “es función de”, es decir, “depende de”.

Esta fórmula clásica llamada “función de producción” nos muestra, pues, la combinación técnica de los factores de producción; veremos después qué otros factores debieran de incluirse, como la organización del trabajo y principalmente la educación.

Nadie desconoce que el hombre es quien determina la combinación de estos factores de producción; tampoco se ignora la importancia de que la

mano-de-obra alcance un alto grado de preparación. En efecto, poco importa que exista tierra si quien la debe trabajar no está preparado para ello. Tampoco importa que exista una tecnología muy avanzada si el trabajador no la sabe utilizar.

Pero aquí viene un primer problema: a partir del momento en que un grupo humano no puede producir una tecnología y un capital suficientes y tienen que recurrir a una tecnología y un capital no creados por ellos, ahí puede empezar o agravarse la dependencia. Si el hombre, el campesino, por ejemplo, tiene que hacerlo todo, es obligado a crear y a desarrollarse; pero, si le ofrecen crédito para adquirir una máquina, entonces puede colocarse en un plano dependiente y menos creativo. Puede crecer la producción, más puede también paralizarse o disminuir la capacidad cultural del hombre. La confrontación “hombre y medio” obliga al hombre a crear y progresar intelectualmente; si interfiere una programación extraña, puede detenerse su progreso intelectual o haber retroceso. Todo va a depender del tipo y de las formas de esta programación y también de la preparación del hombre frente a ella.

Otro problema muy importante se plantea aquí: no sólo es necesario saber quien combina los factores de producción, sino también saber para quien los combina. Estos problemas constituirán elementos importantes para analizar la situación en que se aplicará la EFA.

2. EL VALOR ECONÓMICO DE LA EDUCACIÓN

Tradicionalmente se pensaba que el aumento de la producción se debía especialmente al aumento de capital físico. Entonces, la solución para el desarrollo de los países subdesarrollados sería una inyección masiva de capital, la cual en realidad no logró el éxito esperado. Por el contrario, la inyección masiva de capital en la Europa de post-guerra, según el Plan Marshall, logró un éxito muy superior al previsto. Se empezó entonces a pensar en otro aspecto: el capital físico fuera muy dañado, pero el “capital humano” no lo fuera en igual escala.

Refiriéndose a los Estados Unidos, Debeauvais señala que, según las investigaciones del National Bureau of Economic Research, los factores clásicos de la producción (capital, mano-de-obra y recursos naturales) sólo permiten explicar una parte (del 30% al 60%) del crecimiento económico de la nación.¹

Se ha pensado entonces en investigar otros factores del crecimiento económico; uno de los más importantes estaría constituido por la elevación del nivel de calificación de la mano-de-obra, resultante de una elevación del nivel general de formación y educación. Otros factores también han sido propuestos, sobre todo el avance de la tecnología y los progresos de la orga-

(1) Véase: Debeauvais, op. cit. p.65-66.

nización de la producción, a escala de empresa y a escala nacional. Sin duda, todos estos elementos contribuyen al crecimiento, pero la dificultad está en determinar la parte de crecimiento correspondiente a cada uno de ellos.² No obstante tal dificultad, Jamin y Kostanian establecen que el crecimiento del ingreso nacional depende del aumento en el número de trabajadores productivos y del aumento en la productividad del trabajo; éste, a su vez, depende del mejoramiento en el equipo técnico y de la elevación en el nivel de instrucción y calificación de los trabajadores. De acuerdo con tal principio, ellos afirman que, en 1968, la parte del ingreso nacional resultante de la calificación de la mano-de-obra ha sido cuatro veces superior a todo lo invertido por el Estado y por otras fuentes en el financiamiento de la educación general, sin contar los créditos asignados a la ciencia. Y dicen más: de 1960 a 1968, se han duplicado las cantidades destinadas por el estado y las empresas a la educación; y, de igual manera, se ha duplicado la parte del ingreso nacional resultante de la calificación de los trabajadores.³ Hay otros varios estudios que relacionan el ingreso nacional con los gastos de educación. Un Seminario de Santiago de Chile cita un estudio de Debeauvais, referente a los países de América Latina en un período de 20 años, según el cual el porcentaje de progresión de gastos en educación es sensiblemente el mismo que el del producto nacional bruto, siendo de +0,973 la correlación entre los gastos en educación y el PNB.⁴ Edding nos menciona otro estudio, referente a 18 países, entre ellos la India, que gasta en educación cerca de medio dólar per cápita, y también los Estados Unidos, que gastan más de cien veces; la correlación entre los gastos de educación y el producto nacional neto fue de +0,992 y de +,984 en 1950.⁵ Es interesante añadir que, aun dentro de los Estados Unidos, los estados que gastan más en educación ven crecer su ingreso más rápidamente que el de los otros estados.⁶ Los estudios hechos establecen también que los salarios de los trabajadores crecen proporcionalmente a su capacitación.⁷ Un documento de la UNESCO refiere los estudios de Morgaut relativos a diez mil exámenes aplicados en seis países africanos a trabajadores que buscan empleo en el sector industrial; se concluyó que los candidatos que habían frecuentado escuelas o cursos de alfabetización obtenían mejores resultados que los otros candidatos,⁸ con mayor probabilidad por lo tanto de obtener mejores salarios.

(2) Ibid, op. cit. p.65-66; Bowman, op. cit. p.259.

(3) Jamón y Kostanian, op. cit. p.3 y 7.

(4) UNESCO. "Seminario Regional sobre Inversiones en Educación" op. cit. p.9.

(5) Edding, op. cit. p.813.

(6) Eicher, op. cit. p.356.

(7) Schultz, op. cit. p.356.

(8) UNESCO. "Readings in the economics of education", p.155.

Arrow nos advierte, al respecto, que la diferencia de salarios se debe en parte a la educación y en parte a la diferencia de habilidades, pues, por lo general, si uno consigue educarse más, esto se debe incluso a sus cualidades personales.⁹

Considerando todos estos datos, y considerando también que la educación pasa a formar parte de la persona que la adquiere, Schultz establece que ella se debe considerar como un “capital humano”; ella, en efecto, presta un servicio productivo que tiene un valor para la economía, aunque no se la pueda comprar o vender.¹⁰ El recuerda además que la educación puede ser de consumo puro o inversión pura, o bien puede servir para ambos fines. En cualquier caso, la educación absorbe una enorme corriente de recursos: los ingresos que dejan de percibir los estudiantes de edad madura mientras asisten a la escuela y los recursos para sufragar los gastos de las escuelas y otros servicios educativos.¹¹

El Seminario de Santiago de Chile llegó así a declarar que “el sector educativo se considera con propiedad como una “industria de bienes de capital” (...) El producto es el incremento en el número de estudiantes que se gradúan. Estos son “bienes de capital” en sí mismos, que deben evaluarse por el valor efectivo de su aporte durante su vida útil a los objetivos establecidos en el momento del planeamiento. Estos incluirán el aumento de la producción de otros bienes y servicios, del valor de la educación como “bien de consumo”, la reducción del desempleo, la integración regional, etc.”¹²

La Conferencia de Tokio, por su parte, se declaraba “convencida de que la educación en general y la educación de adultos en particular no deben ya considerarse como un servicio social, sino como una inversión nacional necesaria”.¹³ En otro punto señala la misma conferencia “la importancia de las inversiones en recursos humanos”, declarando que “el desarrollo del hombre pasa a ser un fin en sí mismo, ya que los límites del capital humano limitan el progreso de la sociedad mucho más que los del capital financiero (...) La educación de adultos es uno de los factores esenciales del desarrollo económico y el indispensable empuje inicial del proceso que ha de llevar sucesivamente del desarrollo de los recursos humanos al desarrollo de la producción y de ahí el aumento del nivel de vida cuya fuerza civilizadora no puede negarse”.¹⁴

El Seminario Regional sobre Planificación de la EDA realizado en Guatemala, 1972, menciona la nueva disciplina denominada Economía de

⁽⁹⁾ Arroz, op. cit. p.878.

⁽¹⁰⁾ Schultz, op. cit. p.104.

⁽¹¹⁾ Schultz, op. cit. p. 105.

⁽¹²⁾ UNESCO, “Seminario Regional sobre Inversiones en Educación”, op. cit. p.33.

⁽¹³⁾ Conferencia de Tokio, op. cit. p.47

⁽¹⁴⁾ Ibid, op. cit. p.24.

la Educación, “cuyo postulado básico es que el recurso humano se transforma en capital humano a través de la educación”. Y distingue dos aspectos en todo proceso educativo: “el aspecto de la educación que se identifica como consumo, por ejemplo, el disfrute de la buena música; y el aspecto de la educación que se identifica como producción, por ejemplo, las destrezas y hábitos de trabajo, etc.”

Todo esto que se dijo sobre el valor económico de la educación, no va en contra de su valor cultural, pues un concepto amplio de cultura no excluye las actividades de consumo y producción, en las que se concentra el análisis económico; la manera como la gente se gana la vida evidentemente forma parte integral de su cultura. ¹⁵ La educación, además de alcanzar otras metas culturales, también debe, por supuesto, mejorar las capacidades de un pueblo mientras trabaja y así incrementar el ingreso nacional. ¹⁶

No obstante lo anterior, cabe subrayar con Adiseshiah que: “La educación es esencialmente un derecho humano. Ella es un derecho de todo hombre, toda mujer y todo niño, en cualquier parte del mundo. Su justificación es ella misma. Aun si ella no ha producido los bienes y servicios que incrementan el ingreso nacional, ella es un satisfactorio rubro de consumo. Sus recompensas nunca terminan, en el sentido de que ningún hombre deja jamás de educarse desde la cuna hasta la sepultura. Su objetivo es el desarrollo de la persona humana; ella funciona dentro del marco de las libertades fundamentales y de los derechos humanos; ella trabaja por la comprensión internacional y por la comunidad del mundo. Todo esto significa que los criterios de eficiencia y productividad y la relación causal de inversión y crédito no son determinantes por sí mismas en el sector educacional. Ellas sólo son decisivas en cuanto conducen a las mismas metas y sirven los mismos propósitos que los métodos y objetivos sociales, culturales y humanos de la educación”. ¹⁷

3. LAS CONDICIONES PARA LA EFA

3.1. Las diversas situaciones

En teoría, son ilimitadas las posibilidades de educación; en la práctica, las posibilidades reales son muy relativas. Así, hay personas y poblaciones para las cuales es casi imposible una educación, aunque sea apenas de base. Tal es el caso de aquellas personas que llamamos “marginadas”; su producción, su consumo y su participación son mínimos; viven hambrientas en un estado de carencia casi total, no tienen energía, su cabeza sólo piensa en el estómago, su inteligencia posiblemente esté atrofiada des-

¹⁵ Schultz, op. cit. p.11.

¹⁶ Ibid, p. 107-108.

¹⁷ Adiseshiah, op. cit. p.938.

de su infancia por la sub nutrición. La mera alfabetización sería para ellos casi imposible, inútil y, además, frustrante, porque el adulto que no alcanza a aprender nada se hunde más y más en un autoconcepto de subhombre. Según Maslow, el hombre no consigue tener preocupaciones de orden superior, cuando está totalmente absorbido por las necesidades inferiores, o sea, las necesidades fisiológicas de hambre, sed, etc. ¹⁸ Así, si es tan alto el número de analfabetos, esto sucede principalmente porque no han sentido la necesidad de alfabetizarse. Además, ello no es culpa suya, sino culpa del subdesarrollo de la sociedad que no los ha integrado todavía en forma debida. El mismo Schultz, que tanto insiste en el valor de la educación, señala que no se puede pensar solamente en ella, pues “indudablemente las medidas de sanidad acrecientan también la calidad de los recursos humanos. Lo mismo puede decirse del alimento adicional y de un alojamiento mejor, especialmente en los países subdesarrollados”. ¹⁹

El trabajador que se educa aumenta la productividad de su trabajo; pero si el consecuente aumento del valor agregado fuere apropiado como plus-valía por el patrón, en vez de verse como aumento de salario al trabajador, es bien probable que éste se sienta muy poco motivado para su propia capacitación.

Al respecto, un documento preparado por la UNESCO para el Congreso de Teherán (1965), refiriéndose a los estímulos que efectivamente hacen que algunos grupos se decidan a mejorar su propia capacitación, resalta la “motivación económica fundada en que el aumento de la remuneración sancionará la plusvalía profesional o el ascenso a un nivel superior de capacitación”. ²⁰

Hay por tanto, bajo el aspecto económico, una graduación en la necesidad y utilidad de una verdadera educación y graduación también en sus posibilidades. De un lado, está el marginado, que difícilmente puede ser educado debido a su situación de penuria y carencia casi total. Más adelante, hay quien se siente insuficientemente motivado, desde el aspecto económico, porque su perfeccionamiento personal y profesional no le aportará las ventajas merecidas y esperadas (por ejemplo, si su mayor productividad fuera aprovechada por el patrón y no por él). A continuación, hay otros que se sienten más motivados porque suponen que su perfeccionamiento será aprovechado principalmente por sí mismos, aunque parte de los lucros resultantes sean para el patrón.

En el extremo opuesto, se encuentran aquellos que disponen de medios de producción para sí mismos. Esta es una situación generalmente muy favorable para una verdadera educación de adultos. En lo que se refiere al medio rural, donde está la mayor parte de los marginados de América Latina, esta situación se encuentra, por lo general, en los proyectos estructurados de desarrollo económico, especialmente dentro de la Reforma Agraria.

(18) Véase; Cofer, op. cit. p.660-662.

(19) Schultz, op. cit. p.148.

Puede ser encontrada también en las ciudades, principalmente en industrias del tipo de cooperativas de producción.

3.2. Una educación vinculada al desarrollo

La Conferencia de Tokio se ha preocupado por tal problema, cuando se declaraba por la necesidad de la asociación: “educación de adultos/cambios sociales y económicos”. Decía pues la Conferencia que “el desarrollo rural en la escala y a la velocidad requeridas en muchos países exige vastas disposiciones para la educación de adultos, encaminadas sobre todo a los agricultores que trabajan en régimen de subsistencia y a los trabajadores agrícolas desprovistos de tierras, junto con reformas sociales y económicas. Además, el desarrollo industrial lleva consigo la necesidad de programas de educación de adultos para que éstos puedan participar en los cambios científicos y técnicos pertinentes y contribuir a dirigirlos”.²¹ “Es precisamente en la empresa misma donde se pueden provocar, mediante la formación, los cambios sociales y el nacimiento de las motivaciones para proseguir el ciclo de la formación”.²²

Además, la misma Conferencia reconoce que la educación de adultos, por las calificaciones que permite adquirir y por la influencia que ejerce, puede no sólo contribuir a modificar las actitudes de la población, sino también “desempeñar el papel de un potente catalizador en el proceso de desarrollo”,²³ por lo que recomienda la Conferencia a los Estados Miembros “que elaboren en toda la medida necesaria, vastos programas de formación para el desarrollo integral de la personalidad en el marco de los cambios de estructuras socioeconómicas”²⁴

Efectivamente, conforme recuerda Vaizey, la educación puede “representar un papel decisivo, con tal que sus objetivos se fijen claramente y se vinculen íntimamente a las otras partes del programa de desarrollo”.²⁵ Si la educación, por sí sola, fuera la llave dorada del desarrollo, Egipto, por ejemplo, estaría mucho mejor, pues tiene un porcentaje de graduados más alto que Inglaterra. Hay que reflexionar sobre el fenómeno del “desempleo intelectual” existente, por ejemplo, en India, Pakistán y Filipinas, donde uno de los rasgos de la vida social es el hambriento universitario capaz de convertirse en el mejor de los casos, en un escribiente mal pagado y peor considerado.²⁶

(20) CREFAL, “La alfabetización al servicio del desarrollo”, p.27.

(21) Conferencia de Tokio, op. cit. p.19.

(22) Ibid, p.25.

(23) Ibid, p.45.

(24) Ibid, p.49.

(25) Vaizey, op. cit. p.185-186.

(26) Ibid, op. cit. p.173.

Por estas razones, acordes con el Congreso Mundial de Teherán (véase C. II, N° 3), varios congresos internacionales ya refrendaron la necesidad de integrar la Educación a los planes de desarrollo. En el Seminario de Santiago de Chile, sobre inversiones en educación en América Latina, 1966, “los participantes convinieron en que es preciso seguir perfeccionando la metodología de la integración del planeamiento de la educación en el planeamiento general del desarrollo”;²⁷ y que es deseable “la programación por proyectos” en los cuales “es importante establecer la vinculación entre el proyecto y los objetivos económicos y educativos del país, por un lado, y las consecuencias financieras de la inversión propuesta, por otro”.²⁸ En la Conferencia de Ministros realizada en Caraballeda, Venezuela, 1971, se deploró “la escasa vinculación del contenido de la educación con el trabajo y con su valor como elemento básico de la formación y el desarrollo del individuo y para su contribución a la construcción de la sociedad”;²⁹ y se consideró como indispensable “un planeamiento integral de la educación vinculado con la planificación del desarrollo”.³⁰ En Tokio se recomendó a los Estados Miembros que “planifiquen los programas de educación de adultos en una perspectiva de desarrollo comunal y los vinculen con las necesidades presentes y futuras del personal, a fin de que toda actividad de educación de adultos pueda tener efectos inmediatos sobre el desarrollo económico y social del país”, y “que hagan comprender a los encargados de planificar la educación de adultos las diversas prioridades del planeamiento del desarrollo en sus respectivos países y, para ese fin, procuren que mantengan estrechas relaciones con el órgano oficial encargado del plan nacional económico y social”.³¹ Por esto, la Conferencia refiriéndose a los países en vías de desarrollo hace “especial hincapié en la alfabetización funcional ligada al desarrollo social, político, económico y cultural”, y presta especial relieve al trabajo de ASFEC en los países árabes y de CREFAL en América Latina.³² Frente a todas estas reflexiones, consideremos el caso de América Latina, a modo de síntesis. Los recursos naturales no son elásticos. El factor capital puede aumentarse, pero en forma limitada; además, no tendría caso el provocar mucho más inversiones si siguen iguales las reglas del juego de la repartición de los frutos de la producción, no permitiendo la necesaria ampliación del mercado consumidor interno. Los recursos humanos, estos sí, son abundantes, en la medida en que se pueden perfeccionar indefinidamente, transformándose en “capital humano” mediante la educación.

(27) Seminario de Santiago de Chile, op. cit. p.32.

(28) Ibid, p.35.

(29) Conferencia de Ministros en Caraballeda, Venezuela, op. cit. p.13.

(30) Ibid, p.14.

(31) Conferencia de Tokio, op. cit. p.48.

(32) Ibid, p.53.

Hay, entonces, que promover esta educación, de una forma lógica y correcta, o sea, en vinculación con un plan nacional de desarrollo, que se estructura en múltiples proyectos regionales de desarrollo, en el sector industrial y en el rural.

Consideremos, por ejemplo, un proyecto del sector rural, donde se colocará a disposición de los campesinos ciertos factores de producción, como tierra, agua, fertilizantes y crédito. La educación, por una técnica adecuada, enseñará a estos campesinos a combinar dichos factores en forma correcta; ya que los recursos nuevos, una máquina nueva o una nueva técnica, por ejemplo, en cierta medida asustan a los trabajadores de nivel educativo bajo, que se sentirán un poco desubicados, desequilibrados; la educación deberá ubicarlo nuevamente en cuanto a las habilidades a adquirir y al entendimiento claro del por qué de las mismas. Así el hombre adulto entenderá todo; si el educador, llega enseñando a, e, i, o, u, el campesino ciertamente no lo entendería ni aceptaría porque todavía no es lo que necesita.

La educación es pues el elemento de los planes estructurados de desarrollo económico o socioeconómico que permitirá el mejoramiento constante del recurso humano, desde todos los puntos de vista. No es solamente la producción lo que va a aumentar así, sino también el nivel de conciencia y la inteligencia del hombre, constituyendo la combinación de factores de producción un punto de partida.

Hay más todavía: si todo el mundo concuerda hoy en día en decir que la educación es algo importante en el sentido que hemos especificado, debe señalarse una necesidad aun más importante, que es considerar al hombre como tal, y no como máquina o animal de carga: combinar factores de producción correctamente, sí, pero para él mismo, es decir, dándole el derecho de gozar del fruto de sus esfuerzos. Sin este requisito previo, la educación, más frustrante que formadora, resulta impotente sin que los educadores tengan toda la culpa.

Así, puesto en la situación motivadora de producir para sí, el beneficiario de un programa de desarrollo entrará en un proceso interesante de "conceptualización" que provocará la alfabetización y/o la adquisición de grados culturales más elevados, de los cuales dicha alfabetización no constituye necesariamente el primer pasó. La EFA permite una sistematización de este proceso. Efectivamente cuando el hombre separa las semillas malas de las buenas, o cuando relaciona "intelectualmente" tierra, agua, fertilizante, está conceptualizando en tal forma que conoce las cosas no a través de la visión que tiene de ellas, sino a través de los conceptos correspondientes a lo que maneja y a lo que hace.

3.3. Sintetizando:

Para la aplicación de algunos programas de educación funcional pueden darse, desde el ángulo descrito, las siguientes circunstancias:

- Una situación muy favorable si existe un plano o proyecto de desarrollo estructurado, o, también, una línea homogénea de trabajo bien estructurada como, por ejemplo, el sector pesquero o minero de un país o región;
- acciones o actividades de desarrollo, aunque dispersas, pero con posibilidades concretas y no muy remotas de coordinación. En este caso se puede intentar una acción de EFA que tendrá el papel clave de provocar o acelerar la coordinación, quizá funcionando el mismo componente de EFA como elemento aglutinante de los varios servicios que actúan en el área;
- en el caso de que no haya acciones de desarrollo en el área, se puede también intentar una acción de EFA, que tendrá no sólo la función de preparar al hombre o a la mujer para el desarrollo, sino también la función de provocar el advenimiento de estructuras que serán capaces de sustentar un desarrollo global e integrado, fomentando así el desarrollo estructurado al servicio del hombre; esto, por supuesto, siempre y cuando haya posibilidades concretas y fundamentadas de que tales intentos se hagan realidad, porque, en caso contrario, se produciría la desilusión y la frustración del hombre.

Sea cual fuere la situación del hombre, “no se trata -como expresa el Director General de la UNESCO- de subordinar la alfabetización a las exigencias del crecimiento de la economía. Se trata de reconocer que la alfabetización no es un fin en sí, sino que ella es antes de todo un medio; un vehículo de información al servicio de objetivos, de los cuales el conjunto es coextensivo con la totalidad de las posibilidades del desarrollo humano, aun si las circunstancias y las necesidades de una situación concreta conducen a poner el acento sobre tal o cual aspecto del desarrollo individual o colectivo: económico en ciertos casos, social, cívico o cultural, en otros”.

CAPÍTULO VIII

EL ENFOQUE SOCIOLÓGICO

1. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

La Conferencia de Tokio, con base en la realidad actual y en la historia, ha declarado sin vacilación: “la educación es a la vez un producto de la sociedad y un factor que moldea a esta última. Por consiguiente, los cambios en la sociedad y en los objetivos del desarrollo de la comunidad entrañan alteraciones en los sistemas de educación, o inversamente, los fines de la educación suelen exigir reformas sociales, económicas, culturales o políticas. El deber de los educadores de adultos es reconocer y proponer esas reformas”.¹

En realidad, el educando es formado directamente por la convivencia social; y sólo indirectamente por el maestro, que a su vez es formado por la sociedad, de quien además recibe la delegación para su función educadora. “Esta delegación significa que la sociedad desea ver compendiados y transmitidos regularmente a las nuevas generaciones, los conocimientos que le sean útiles, que expresen su grado de avance cultural y de dominio de las fuerzas de la naturaleza, dentro de un determinado orden civil”.²

Durkheim fue quizás el primero que destacó, con bastante precisión, la relación existente entre los cambios de las estructuras sociales y las transformaciones de los sistemas escolares, al comparar el fenómeno educativo en distintas sociedades y en diferentes momentos históricos.³

En efecto, en una rápida mención histórica, podemos señalar que, en la sociedad primitiva, la educación no es institucionalizada, sino llevada a cabo por la comunidad entera y transmitida de todos a todos; consiste primordialmente en las técnicas de subsistencia; parte esencial de esta educa-

(1) UNESCO, Conferencia de Tokio, p.19.

(2) A Vieira Pinto, “Fundamentos histórico-antropológicos de la Educación de Adultos”

(3) Agulla, op. ci.t p.92 y 10.

ción es el cumplimiento de los ritos religiosos. Aun en este estadio cultural, ya se manifiestan las tendencias creadoras, artísticas y lúdicas; surgen individuos dotados de capacidades de invención, quienes, por sus ideas y procedimientos nuevos, conducen a la modificación de la realidad; así esta sociedad engendra en sí los momentos de su propia superación. Esta sociedad primitiva es una forma de cultura; como ahí todos los miembros reciben educación de la colectividad, en ellas no hay individuos incultos.

En la sociedad esclavista, el desarrollo del proceso social productivo es inmensamente más grande y se hace a base del trabajo esclavo. Representa un progreso en relación a la etapa anterior pero al mismo tiempo un freno a la invención de técnicas de aprovechamiento de las fuerzas naturales, pues el brazo humano suple a toda la demanda social de potencias de trabajo. Siendo una sociedad en la cual se constituyen clases distintas, la educación ya no es uniforme; pasa a ser oficialmente reconocida como educación solamente aquella que es cultivada por los propietarios de esclavos, surgiendo entonces la idea de que las masas trabajadoras son incultas. Esta sociedad produce un tipo de saber adecuado a sus intereses: es capaz de importantes descubrimientos y creaciones en el dominio de las ciencias y de las artes, pero se muestra incompetente en desarrollar otros sectores en los cuales no ve intereses prácticos. Es una sociedad fundada en el concepto ético del Bien entendido como Ociosidad; la educación tiende a preparar al hombre, pero para aprovechar su tiempo libre (claro está que tan sólo los propietarios y las clases dirigentes lo poseen); se comprueba este carácter por la etimología de la palabra "escuela" que en griego significa literalmente "ociosidad".

En la sociedad feudal el trabajo esclavo es sustituido por el trabajo servil. Las posibilidades de incremento del saber son inmensamente mayores. No obstante, el desprecio por el trabajo manual conlleva al desinterés por el conocimiento de la naturaleza, pues las condiciones de investigación y el descubrimiento de sus secretos son identificados con el trabajo manual; solamente al fin de la época feudal la sociedad se va abriendo hacia una nueva expansión del saber. La educación es privilegio de la nobleza, debe ser impartida de acuerdo a los conceptos de la Iglesia y ejercitada por los sacerdotes; las escuelas son anexas a conventos y catedrales. Un acontecimiento importante de este período es la fundación de las universidades, como centro de cultura teológica. Con todo es imprescindible señalar que la Edad Media no fue una época de estancamiento y de inmovilidad del espíritu sino de vivas luchas sociales, políticas e ideológicas.

La sociedad moderna se inicia en el occidente con la disgregación del feudalismo, la ascensión de la burguesía, el apareamiento de las ciencias experimentales, del comercio en escala mundial y de la industria, al principio manufacturero y después mecanizado. La sociedad contemporánea constituye un desdoblamiento necesario de la sociedad moderna. A lo largo de esta época la dirección general del desarrollo pedagógico se hace en el sentido de la democratización creciente. Cada vez se comprende más la necesidad de la educación para todo el pueblo y los gobiernos efectúan esfuerzos para alcanzar este resultado. El éxito realmente obtenido varía según las distin-

tas nacionalidades y sus regímenes sociales y políticos. Es importante señalar la actual diferencia en el nivel de desarrollo entre distintas áreas mundiales, que se revela por la existencia de centros económicos y culturales, motores (metrópolis) y áreas atrasadas receptoras del saber. En estas últimas existe hoy la preocupación por los problemas de su propio desarrollo, de la superación de su atraso y de la producción de su auténtica cultura. Así, se infiere una ley general de la historia de la educación: la educación en cada fase de la evolución histórica es siempre un producto cultural de la sociedad y refleja el interés en ella dominante, o sea, los intereses de aquellos que tienen la dirección de la comunidad.

Se podría agregar una segunda ley: el tipo de hombre que cada sociedad desea formar es aquel que sirve para desarrollar al máximo las potencialidades económicas y culturales de esta forma social.

Como ninguna sociedad permanece estática, sino en constante devenir, las realizaciones materiales y culturales que produce alteran su contenido, o sea, operan en sentido de agotarla, de hacerla superarse, es decir, pasar o ser otra. Así puede expresarse una tercera ley de la educación: la educación es en esencia contradictoria, porque, buscando conservar la sociedad que la imparte, es llevada a modificarla, y por fin conduce a su supresión y sustitución por otra forma social más adelantada.

En consecuencia debe admitirse que la educación es “por esencia un proceso de desdoblamiento del ser humano y de la cultura, imprevisible en su curso y que, a pesar de poseer puntos de inflexión y de parada, sigue en su marcha general un camino indefinidamente progresista en el sentido de la creación de mejores condiciones de vida y de mayor expansión de la cultura”.⁴

2. EDUCACIÓN Y DESARROLLO

En esta su marcha progresista, la educación se enfrenta hoy con el problema del desarrollo. Ya nos referimos, en el rubro anterior (Nº 5) al papel de la educación en el desarrollo económico. El conocido economista sueco Gunnar Myrdall, sin refutar este valor económico de la educación, advierte el peligro de que el afán por el incremento cuantitativo de la educación con miras al crecimiento del capital humano, produzca el olvido de la calidad: “las principales reformas necesarias en materia de educación en todos los países en vías de desarrollo son de naturaleza cualitativa”.⁵ y recuerda, al respecto, que la educación actual generalmente mantiene los mismos defectos de la educación sostenida por los gobiernos coloniales, entre los cuales apunta los prejuicios contra la labor manual, la enseñanza limita-

⁽⁴⁾ Vieira Pinto, “Fundamentos histórico-antropológicos de la educación de adultos”.

⁽⁵⁾ Myrdall, op. cit. p.4.

da a la escuela, la asfixia del espíritu crítico, el incremento de barreras entre la clase superior privilegiada y las masas de la gente sencilla. ⁶

Si bien es verdad que la educación influye en el incremento de la producción, el desarrollo de una nación no admite un acercamiento simplista, ya que en él interactúan muchos factores de gran complejidad. Por esto, el desarrollo no admite un tratamiento unilateral que lo considero, por ejemplo, como mero incremento del PNB, con o sin referencias a una más equitativa distribución de ingresos. El verdadero desarrollo exige un tratamiento global, que considero, a la vez, los aspectos económico, social, político, cultural, educativo, rural, urbano, etc. Como en las redes comunicantes, un cambio en cualquiera de sus ramas implica cambios en todas las otras. Esto se debe a que el auténtico desarrollo, en efecto, se hace en función del hombre que es una realidad compleja o integrada. El hombre, en el desarrollo, no es sólo un recurso para ser explotado, sino que es el elemento autopropulsor del desarrollo, el agente activo, ya sea como productor en la esfera de sus actividades culturales y artísticas, ya sea como usuario en la esfera de sus actividades socio-culturales y políticas. Así, en el auténtico desarrollo, las poblaciones no son pasivamente integradas al proceso del desarrollo, sino que participan de manera activa y responsable, primero cuando se plantean los problemas, después cuando se discute la orientación de los planes de desarrollo y, por último, en las etapas de decisión y ejecución. ⁷

La educación como parte integrante de desarrollo comprendido en sus reales dimensiones, no podrá concebirse sino en términos correspondientes. Es así que Pierre Furter la concibe como educación permanente y la define: “una concepción dialéctica de la educación como un proceso de profundización tanto de la experiencia personal como de la vida social, lo cual se traduce en la participación efectiva, activa y responsable de cada agente envuelto en el desarrollo cualquiera que sea la etapa y el medio de la existencia en que está viviendo”. ⁸

Al respecto, la Conferencia de Ministros en relación con el desarrollo de América Latina (Venezuela, 1971) refería que en varios países, las reformas de la educación “obedecen a motivaciones de índole político y social y se persigue que ellas sean una parte y un instrumento de las reformas estructurales de la sociedad misma”. Y declaraba en seguida: “se abre paso la idea de una educación liberadora que contribuye a formar la conciencia crítica y a estimular la participación del individuo en los procesos culturales, sociales, políticos y económicos”. ⁹

La Conferencia de Tokio “recomienda a este respecto que los estados miembros adopten una política general de educación de adultos que se orien-

⁽⁶⁾ Gunnar Myrdall, op. cit. p.6-7.

⁽⁷⁾ Pierre Furter, op. cit. p.5.

⁽⁸⁾ Ibid, p.5

⁽⁹⁾ UNESCO, “Conferencia de Ministros de Venezuela”, op.cit. p.15-16.

te a suscitar en los adultos una conciencia crítica del mundo histórico y cultural en el que viven para que puedan, mediante la acción creadora, cambiar el mundo”.¹⁰ “Que, además de insistir en el desarrollo socioeconómico, la alfabetización funcional debe apuntar también a despertar la conciencia social entre los adultos analfabetos para que puedan llegar a ser agentes activos en la construcción de una sociedad nueva y mejor”.¹¹ Que los estados miembros hagan hincapié “en la educación para alentar a los pueblos a participar e influir en las direcciones que haya que tomar sus sociedades y para desarrollar las actividades y los conocimientos que den mayor significado y eficacia a esa participación”.¹²

3. EDUCACIÓN, TRABAJO Y ANALFABETISMO

La capacidad de responder a los estímulos sociales, de crear hábitos de integración social y de proveer trabajo útil para sí y para los demás, es inherente al ser humano por su misma constitución.

Por su capacidad de trabajar, el hombre se modifica a sí mismo, crea objetos artificiales y establece relaciones con sus semejantes en un plano históricamente nuevo: el plano social. Con el progreso en el mundo del trabajo, la capacidad humana de trabajar, al principio general, difusa y no especializada, se va diferenciando y especificando. Es el trabajo el que transforma al trabajo, o sea, crea nuevas formas de trabajo. La sociedad, a partir del punto en que diferencia y diversifica el trabajo, no puede más exigir de todos sus miembros la misma capacidad de trabajo, la ejecución de las mismas tareas. La educación, como aprovechamiento de la capacidad general de trabajo, tiene que tornarse especializada en concordancia con la diversificación del trabajo social, a fin de aprovecharla integralmente, en todos sus tipos y modalidades.

La distinción entre modalidades y tipos de educación sólo obedece a diferencias de grado en el desarrollo fisiológico y psicológico del hombre, por mediación de la posibilidad de trabajo que cada fase permite y de la estructura social que determina las formas o normas vigentes del trabajo. En la familia campesina u obrera miserable, el niño no va a la escuela porque su capacidad de trabajo es prematuramente solicitada socialmente a tiempo integral, desde que posee suficiente coordinación motora para ejecutar una tarea mecánica. Y si va a la escuela, la abandona al fin de uno o dos años; porque la solicitud de trabajo que ya puede ofrecer a los 9 ó 10 años es imperativa, ya que el trabajo que va a ejecutar el semianalfabeto vale más socialmente hablando (para las condiciones miserables de vida de su familia, de su comunidad) que el trabajo que podría hacer si completara su educación en la escuela.

⁽¹⁰⁾ UNESCO, Conferencia de Tokio, op. cit. p.41.

⁽¹¹⁾ Ibid, p.42.

⁽¹²⁾ Ibid, p.43.

Para el niño, ir a la escuela no es un deber, noción idealista, abstracta, sino primordialmente un poder, que se decide en el plano social. Es una actitud ingenua hacer llamamientos morales a las familias para que cumplan con su deber de mandar a los niños a la escuela. Si se quiere que en nuestra sociedad la asistencia a la escuela se vuelva un deber, es preciso que previamente se crean las condiciones para que se vuelva un poder.

Es la etapa histórica vivida por cada sociedad la que determina las posibilidades cuantitativas de la educación, o sea, el número de miembros de la sociedad a los cuales puede ser impartida en sus diversos grados, así como las posibilidades cualitativas de la educación, o sea, el contenido y la forma del saber que es dado a los alumnos en todos los grados de la enseñanza; y es también esta etapa histórica la que determina la distribución de la enseñanza escolarizada entre los miembros de la comunidad, desde el grado cero (el analfabetismo) hasta las modalidades más avanzadas de investigación científica, de especialización técnica, de instrucción universitaria.

La oportunidad que cada individuo, niño, joven o adulto, tiene de figurar en una de las fajas de distribución educacional le es asignada por su posición en la sociedad, o sea, objetivamente hablando, por sus determinantes materiales y espirituales. Por consiguiente, para que cada vez un número mayor de individuos encuentre oportunidades de educarse, es preciso que el contexto social se desarrolle, pues obviamente el estado actual sólo ofrece el conjunto de oportunidades presente. ¹³

El analfabeto no tiene, por lo visto, culpa de su situación.. Es absurdo, por lo tanto, pensar en medidas coercitivas para recuperarlo. El es un hombre libre que, como trabajador, está rindiendo todo lo que es posible en sus condiciones de vida; su ignorancia de la lectura y la escritura es una de estas condiciones; y nada más. No es un inválido, ni un enfermo contagioso. Si queremos que aprenda a leer, es porque la sociedad está necesitando del curso de su trabajo en un nivel más alto que el actual. Es así que, si hay algo que recuperar, no es al adulto, sino a las condiciones objetivas de su existencia social, principalmente sus condiciones de trabajo.

No es cuestión de castigos o de higiene, sino de desarrollo del potencial económico del país, lo cual tiene que hacerse incluso con el concurso de los mismos analfabetos adultos, quienes se van transformando a sí mismos mientras transforman la realidad a que están vinculados. La sociedad tiene que ofrecerles tales oportunidades.

(13) A, Vieira Pinto, "Fundamentos histórico-antropológicos de la educación de adultos".

T E R C E R A P A R T E

LOS SEMINARIOS OPERACIONALES: EXPERIENCIAS Y RESULTADOS

CAPÍTULO IX

TRES AÑOS DE SEMOPS EN AMÉRICA LATINA

1. EL POR QUE DE LOS SEMOPS

La evolución de los conceptos en torno a la Alfabetización Funcional de Adultos, estudiada en el capítulo anterior, llevó a la UNESCO a la concepción y realización del Programa Experimental Mundial a partir de 1965 con el propósito de poner en práctica diversas estrategias metodológicas tendientes a enfocar a la Alfabetización desde ángulos cualitativos más eficaces. Dentro de este proceso, surgió la práctica de una capacitación en terreno denominado Seminario Operacional, el que emanó de la necesidad de programar los contenidos de la Alfabetización Funcional a partir de las realidades concretas vividas por el adulto en relación con su trabajo y su ambiente y con vistas al desarrollo económico y social.

Es indudable que al referirnos a la Alfabetización Funcional, debemos considerar que ella será tanto más efectiva cuanto más el hombre, como protagonista de un proceso de desarrollo, sea beneficiario del mismo. A través de la Alfabetización Funcional se trata, en definitiva, de realizar una formación “a la medida” de las necesidades y de la problemática real del hombre, de modo que contribuya a su desarrollo en todos sus aspectos -no sólo el económico- en una forma integrada y coherente.

El Seminario Operacional constituye una herramienta al servicio de esta concepción. El procura, por una parte, capacitar personal en el propio terreno tanto en la metodología general como en la investigación aplicada y, por otra, echar las bases de una acción real de Alfabetización Funcional en la zona de trabajo respectiva.

Además, todos los Seminarios Operacionales demuestran en qué medida la Alfabetización Funcional puede integrarse en un proyecto de desarrollo y enfatizar su papel como factor coadyuvante en el aumento de la

productividad y en el desenvolvimiento económico y social de una zona o comunidad.

En el marco de la intensa acción que el CREFAL ha venido realizando durante estos tres últimos años en América Latina, los primeros seminarios tuvieron un carácter eminentemente demostrativo. A partir de 1972, todos los que se han realizado han procurado organizar e iniciar proyectos reales de Alfabetización Funcional como componente orgánico de estructuras concretas de desarrollo, contemplando incluso el adiestramiento del personal que seguirá la acción. Hemos encontrado, sin embargo, que son escasos en América Latina los programas estructurados de desarrollo, siendo lo más común la presencia de una diversidad de acciones de desarrollo a cargo de dependencias oficiales e instituciones, a las cuales la Educación Funcional puede no solamente sumarse, sino coordinarlas sobre la base de un planeamiento conjunto.

2. ESQUEMA GENERAL DE UN SEMOP

Para lograr los objetivos del SEMOP, preliminarmente se busca e identifica un proyecto o acciones de desarrollo donde realizarlo.

En seguida, se estudia el medio, es decir, se estudia la situación existencial de los grupos humanos que ahí viven.

Finalmente, con base en este estudio, se elabora y aplica un programa integrado y “a la medida” de estos grupos humanos.

Para realizar estas diversas tareas, a lo largo de todos los seminarios, han emergido una serie de pasos interrelacionados, de manera que podemos hoy delinear un camino común, casi como un esquema-patrón de los SEMOPS realizados.

2.1. Preparación y organización

- Seleccionar las “estructuras de acogida” del Seminario, o sea, seleccionar el proyecto o acciones de desarrollo donde realizarlo. Preparar documentos de información al respecto. Definir los objetivos generales y específicos del SEMOP.

- Seleccionar a los *participantes*, así como las comunidades más representativas dentro del proyecto o acciones de desarrollo en los cuales irán a trabajar los varios grupos de participantes. Disponer los otros aspectos organizativos: alojamiento, alimentación, transporte, calendario, horario, etc.

2.2. Estudio del Medio

- Entrevistar a los *directivos* del proyecto o acciones de desarrollo para identificar sus objetivos y características.

- Entrevistar a los *técnicos* del proyecto o acciones de desarrollo, a fin de determinar los medios para lograr los objetivos oficiales, entre los cuales

determinar las habilidades, conocimientos y actitudes que los adultos educandos necesitan adquirir para lograr los objetivos y los cambios previstos. Conseguir de estos técnicos el calendario de las labores agrícolas o industriales de la comunidad estudiada.

- Analizar directamente, en *la comunidad*, el medio natural y la infraestructura existente, los servicios disponibles (correo, comercio, etc.) y la estructura social (asociaciones, grupos, liderazgo, etc.).

- Prestar a *los líderes* de la comunidad los datos y las conclusiones sacadas de las tres fuentes anteriores (directivos, técnicos y comunidad) y estudiar sus opiniones, reacciones y sugerencias al respecto.

- Finalmente, mediante observación directa y entrevistas, investigar la situación real de *los individuos* de la comunidad, determinando sus posibilidades y sus carencias frente a los objetivos y exigencias del proyecto de desarrollo.

Así se identifican muchos problemas que obstaculizan el éxito del proyecto y se recopilan muchos datos que constituyen valiosos indicadores para orientar más realísticamente las acciones de desarrollo previstas; ellos constituyen, además, indicadores para definir el contenido del futuro programa educativo (qué comunicar), así como la forma de su comunicación (cómo comunicar).

2.3. Programación

- Basándose en los indicadores (obtenidos con el estudio del medio) y en el calendario de labores (suministrado por los técnicos), escoger los asuntos que deben ser estudiados en el programa educativo, haciendo una lista de *los contenidos del programa* "a la medida" del futuro grupo de educandos.

- Agrupar, integrar y calendarizar estos contenidos, elaborando un *programa de unidades calendarizadas*. Como núcleo de estas unidades, se escoge preferiblemente la tarea apuntada para aquellos días en el calendario de labores.

- De acuerdo con los indicadores obtenidos, escoger *los métodos* más convenientes para aquél determinado grupo de educandos, y *elaborar los materiales didácticos*.

- Seleccionar y preparar *al instructor*.

- Presentar el programa a la comunidad, organizando *los grupos de participantes* (educandos) y determinando con ellos los horarios y lugares de trabajo.

2.4. La aplicación del programa

Realizar alternadamente:

- *Sesiones de demostración y práctica* en las cuales el instructor y los participantes ejecutan la actividad laboral escogida como centro de la secuencia, para adquirir las habilidades respectivas;

- *sesiones de conceptualización* en las cuales se discuten las actividades de las sesiones de demostración y práctica, se profundizan los conocimientos, y se relacionan tales actividades con los otros aspectos de la formación;
- *evaluaciones de las secuencias aplicadas* en las cuales se aprecia la eficiencia de los métodos y materiales, el desempeño del instructor, la participación de los educandos y los resultados obtenidos.

3. OBSERVACIONES AL ESQUEMA GENERAL

Como hemos dicho anteriormente, este esquema general de un SEMOP se fue delineando a lo largo de los seminarios. En el inicio, el esquema era más bien sencillo y menos uniforme; los grupos del mismo seminario gozaban de amplia autonomía.

También después, cada seminario y aun cada grupo siempre tuvo relativa autonomía para hacer su propio camino. Así resultaron innumerables variaciones y particularidades, ya sea dentro o fuera del esquema general presentado.

Las mayores variaciones fueron, sin duda, en la fase de *“Estudio del Medio”*, principalmente en lo que se refiere a los instrumentos de investigación, puesto que esta investigación, aparte de entrevistas y observaciones más o menos informales, se hizo mediante entrevistas y observaciones basadas en guías o cédulas previamente preparadas. Desde luego es enorme la variedad de estos instrumentos.

El término Estudio del Medio en los últimos seminarios ha substituido a lo que antes se llamaba Evaluación de Base. Al inicio la Evaluación de Base se refería a la evaluación hecha a los individuos, a manera de establecer puntos de partida para posteriores “evaluaciones finales”. Gradualmente llegó a abarcar a las otras fuentes de información mencionadas, emergiendo la necesidad de utilizar un término más amplio.

Debemos señalar, así, por ejemplo, que en el SEMOP de Lombardía (5) aparecen instrumentos de medición preparados para investigar específicamente “la comunidad”. Pero sólo en el SEMOP de Chiapas (13) aparece la investigación hecha específicamente a la fuente “líderes”, en el sentido expuesto en nuestro esquema general: aunque desde el seminario de Pátzcuaro (1) aparezcan visitas de cortesía y de sondeo a las autoridades locales. Observamos, por lo tanto, que no todos los SEMOPS hicieron investigación de las cinco fuentes señaladas debido muchas veces al tiempo limitado. Por otra parte, en algunos seminarios hubo inversión en el orden de la investigación.

En varios seminarios hubo investigaciones complementarias para llenar alguna que otra laguna, o para probar la validez de las conclusiones precedentes. Hay que recordar también aquí las pruebas de materiales o de instrumentos que generalmente se hacen para verificar su funcionalidad, posibilitando ajustes antes de su aplicación.

Algunos seminarios fueron planeados para realizar sólo la Evaluación de Base.

En la *Fase de Programación*, también notamos variaciones de terminología. Varias veces el término “Programación” era empleado en sentido más amplio, abarcando la “implementación” y aun la “aplicación del programa”. A su vez, “implementación” a veces se estableció como fase propia, generalmente refiriéndose sólo a la “producción de materiales”, otras veces incluyendo la preparación de instructores. En los primeros seminarios, la evaluación de la aplicación del programa se denominaba “evaluación final”; cuando más bien este término se debería reservar para la evaluación al final de un programa educativo real, compuesto de todas las unidades educativas, y no solo de las primeras.

Dentro de cada SEMOP, a los grupos dedicados al estudio de cada comunidad se les acostumbra llamar “grupos verticales”. Pero en muchos seminarios se formaron también “*grupos horizontales*”, es decir, grupos homogéneos formados por elementos pertenecientes a diferentes grupos verticales. Estos grupos horizontales se dedicaron a estudios especiales, por ejemplo el de la relación costos-beneficios del proyecto educativo o la percepción visual y otros “indicadores de forma”.

En varios seminarios, también las entrevistas a los directivos y a los técnicos fueron realizadas por grupos horizontales, teniendo en cuenta todas las comunidades del SEMOP. En otros seminarios, cada grupo vertical hizo tales entrevistas refiriéndose a su respectiva comunidad.

Es necesario también una observación referente a *los títulos* de los SEMOPS. Los primeros se llamaron SEMOPS de “Alfabetización Funcional”. En los títulos de los Seminarios de Barranquilla y Sevilla (6-7) aparecen ambos términos: “Alfabetización Funcionar” y “Educación Funcional de Adultos”. A partir del siguiente, Puebla (8), ya no aparece más “Alfabetización Funcional”, sino solamente “Educación Funcional”. El penúltimo seminario (26) se tituló “SEMOP relacionado con Centros de Educación Básica para Adultos”; y el último (27) se denominó “SEMOP de EFA con el componente de Educación Familiar”.

4. CUADRO GENERAL DE LOS SEMOPS

A continuación se presenta un cuadro general con los datos principales de los diferentes seminarios operacionales realizados. Los datos provienen de los respectivos informes finales.

Fuente: Informe final de los 27 seminarios realizados de septiembre de 1970 a diciembre de 1973.

No. de orden	SEMOP			Promoción conjunta de:	Estructura de acogida del SEMOP	Responsable de esta estructura	Participantes	Procedencia	Coord. Gen.	
	Nombre	Local	Fecha						Crefal	Otros
1	SEMOP de AF	Pátzcuaro, Michoacán, México	21/9 a 8/10 1970	CREFAL (Curso Reg.) PLAT	Plan Lerma de Asist. Téc. (PLAT), Acciones de Desarrollo	Gobierno Estatal y Federal	126	D 69 Becarios de A. L. (CREFAL) 15 Personal Técnico y Administrativo del CREFAL 37 Técnicos mexicanos. 2 Técnicos de UNESCO 2 Técnicos de Guatemala 1 Profesora de Chile	2	4
2	SEMOP de AF para Centroamérica y Panamá	Turrialba, Costa Rica	1/3 a 28/3 1971	CREFAL, Gob. de Costa Rica ICECU	Cooperativas "Aragón" y "Suiza"	Privadas con servicios de Ext. Agríc. y del Banco Central	46	Profesionales de Costa Rica y Centro América (33 educadores)	2	1
3	SEMOP Latinoamericano de AF	Celaya, Guanajuato, Méx.	3/5 a 26/5 1971	CREFAL (Curso Reg.)	Distrito de Riego N° 85 "La Begoña" (Ref. Agr.)	Ministerio de Agríc., SRH, Asist. de los Bancos Agropecuario y Ejidal	71	Becarios de A. L. (CREFAL), Técnicos mexicanos de CIAB y CNP, 6 Técnicos del CREFAL	1	
4	SEMOP de AF	Acarigua, Port., Venezuela	31/5 a 19/6 1971	Gobierno de Venezuela CREFAL	Sistema de riego "Las Majaguas" (Ref. Agr.)	Ministerio de Agricultura	92	83 Profesionales de Venezuela 9 Becarios de CREA de otros países (75 educadores)	3	

No. de orden	SEMOP			Promoción conjunta de:	Estructura de acogida del SEMOP	Responsable de esta estructura	Participantes	Procedencia	Coord. Gen.	
	Nombre	Local	Fecha						Crefal	Otros
5	SEMOP de Evaluación de Base para la AF	Lombardía, Mich., México.	2/6 a 20/6 1971	CREFAL (Curso Reg.)	Ejido Gabriel Zamora (Ref. Agr.)	Privada	31	14 Becarios de A. L. (CREFAL) 14 Alumnos de la Escuela de Agricultura 3 Otros profesionales mexicanos	1	
6	EFA SEMOP Latinoamericano de AF	Barranquilla, Atl., Colombia	9/8 a 28/8 1971	Ministerio de Educ. Nac., CREFAL	Proyecto Atlántico 3 del INCORA (Ref. Agr.)	Ministerio de Agricultura	47		2	2
7	EFA SEMOP Latinoamericano de AF	Sevilla, Magd., Colombia.	9/8 a 28/8 1971	CREFAL (Cur. Reg.), Gobiernos Fed. y Est.	Proyecto Magdalena 1 y 2 del INCORA (REF. Agr.)	Ministerio de Agricultura	43	Directivos y Técnicos de alto nivel de A. L. (6 de la ONU)	2	2
8	SEMOP Latinoamericano de EF	Puebla, Puebla, México	4/10 a 30/10 1971	CREFAL (Cur. Reg.), Gobiernos Fed. y Est.	Plan Puebla y Prog. De Desar. Integ. de la región de Atlixco (Puebla)	Ministerio de Agricultura, Gobierno Estatal	68	39 Becarios de A. L. (CREFAL) 26 Directivos Regionales de EDA y 3 Otros técnicos de México.	3	
9	SEMOP de Evaluación	Apatzingán,	4/10 a	Inst. Mex. del Seguro Social	Ejidos (Ref. Agr.)	Privado	43	22 Becarios de A. L. (CREFAL)	1	1

No. de orden	SEMOP			Promoción conjunta de:	Estructura de acogida del SEMOP	Responsable de esta estructura	Participantes	Procedencia	Coord. Gen.	
	Nombre	Local	Fecha						Crefal	Otro
10	SEMOP de Arranque de EFA	San Gil, Santander, Colombia.	13/10 a 5/11 1971	INCORA, CREFAL	Proyecto Santander 1 y 2 del INCORA (Ref. Agr.)	Ministerio de Agricultura	31	27 Técnicos Agrícolas Del INCORA y otros profesionales colombianos	1	1
11	SEMOP de EFA	Caaguazú, Paraguay.	29/11 a 18/12 1971	Min. Educ. y Cultos Inst. Bienestar Rural. CREFAL.	Proyecto de Desarrollo de la Colonia "Gral. Stroessner", Proyecto de Colonización de Caaguazú	Ministerio de Agricultura, Banco Nac. de Fomento, IBR, Inst. de Ciencias Agrícolas de Eda.	37	19 Educadores 11 Técnicos Agrícolas y otros profesionales de Paraguay (1 de Argentina)	2	1
12	SEMOP de EFA	Sololá, Guatemala	7/2 a 29/3 1972	Min. Educ. y Cultos, AID, Misión de UNESCO, CREFAL.	Cooperativas Agrícolas "Santa Lucía", "San Juan Argueta", "Sn Andrés Semetabaj"	Privadas, Asist. del Ministerio de Agricultura	26	22 Educadores y 4 Profesionales de Guatemala	2	3
	Seminario Latinoamericano de EDA.	La Habana, Cuba	14/3 a 30/3 1972	Ministerio de Educación, CREFAL.			91	76 Profesionales de Cuba 9 de otros países de A. L. 6 de la ONU (De los participantes, 66 son educadores)	1	1

No. de orden	SEMOP			Promoción conjunta de:	Estructura de acogida del SEMOP	Responsable de esta estructura	Participantes	Procedencia	Coord. Gen.	
	Nombre	Local	Fecha						Crefal	Otro
13	SEMOP para el arranque del componente de EF en el Programa de Desarrollo Socio-económico en los Altos de Chiapas	San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.	24/4 a 1/6 1972	CREFAL (Cur. Reg.), Gobierno Estatal, INI	PRODACH (proa. de Desarrollo de los Altos de Chiapas)	Gobierno Federal y Estatal, FAO, UNICEF, UNESCO, OMS	83	- Becarios de A. L. (CREFAL) - Promotores Indígenas del INI. - Técnicos mexicanos	2	
14	PROCED (Proyecto Coordinado para la Educ. y el Desarrollo) SEMOP	Latacunga, Cotopaxi, Ecuador	7/6 a 23/6 1972	Min. Educ. Pública, Proyecto Piloto de UNESCO, CREFAL.	Comunidades rurales	Gobierno de la Provincia y de la República	83	Técnicos del Ecuador	1	8
15	SEMOP de EFA	Santiago del Estero, Argentina	19/6 a 15/7 1972	Min. De Cult. y Educ., DINEA, Corporación, Río Dulce, CREFAL	Colonias agrarias del Proyecto del Río Dulce	Corporación del Río Dulce	34	24 Educadores 10 Otros profesionales de Argentina (1 de Chile)	3	4
16	SEMOP de Arranque de EFA	Masaya, Masatepe, Nicaragua.	10/7 a 5/8 1972	Min. Educ., CREFAL, Proy. Reg. UNESCO	PRODESAR (Desarrollo Rural)	Ministerio de Educ. Salud Agricultura, UNICEF, FAO, OMS.	14	11 Educadores 3 Otros profesionales de Nicaragua.	2	3
17	SEMOP Latinéam	Trujillo, Perú	10/8 a	Min. Educ. Agric. y Salud.	Cooperativa Agraria de	Privada, depende de	148	Profesionales peruanos del Minis-	3	5

No. de orden	SEMOP		Fecha	Promoción conjunta de:	Estructura de acogida del SEMOP	Responsable de esta estructura	Países	Procedencia	Coord. Gen.		Comunidades Operacionales		Observaciones
	Nombre	Local							Crefal	Otros	Nombre	Contenido central	
13	SEMOP para el arranque del programa de EF en el Progreso de De-sarrollo Socio-económico en los Altos de Chiapas	San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.	24/4 a 1/6 1972	CREFAL (C. U. Reg.), Gobierno Estatal, INI	PRODACH (proa. de desarrollo de los Altos de Chiapas)	Gobierno Federal y Estatal, Estatal, FAO, UNICEF, UNESCO, OMS	83	- Becarios de A. L. (CREFAL) - Promotores Indígenas del INI. - Técnicos mexicanos	2	Otros	1 Milpoletá 2 Chamula 3 Naching 4 Nanchahué 5 Sequenúg 6 Romerillo 7 Las Ollas 8 Chijil 9 Aguscate-nango 10 Amatenango	Solamente se realizó la Evaluación de Base. Por primera vez se usan cédulas para confrontar con los líderes locales las necesidades de la comunidad detectadas anteriormente. (Fuente: "a nivel de los líderes").	
14	PROCECO (Proyecto Coordinado para la Educ. y el Desarrollo) SEMOP	Latacunga, Cotopaxi, Ecuador	7/6 a 23/6 1972	Min. Educ. Pública, Proyecto Piloto de UNESCO, CREFAL	Comunidades rurales	Gobierno de la Provincia y República	83	Técnicos del Ecuador	1	8	1 Chamapongo 2 El Tejar 3 Joseguango 4 Quinsincha	Unico SEMOP que se dedica a un sector de artesanía. Dentro de los 9 directivos del SEMOP solamente 1 era del CREFAL	
15	SEMOP de EFA	Santiago del Estero, Argentina	19/6 a 15/7 1972	Min. De Cult. y Educ., DINEA, Corporación Río Dulce, CREFAL	Colonias agrarias del Proyecto del Río Dulce	Corporación del Río Dulce	34	24 Educadores 10 Otros profesionales de Argentina (1 de Chile)	3	4	1 El Simbolar 2 Tingco 3 Villa Río Hondo	cucurbitáceas y tomate cultivos vanos pimientos	
16	SEMOP de Arranque de EFA	Masaya, Nicaragua.	10/7 a 5/8 1972	Min. Educ., CREFAL, Proy. Reg. UNESCO	PRODESAR (Desarrollo Rural)	Ministerio de Educ. Salud Agricultura, UNICEF, FAO, OMS.	14	11 Educadores 3 Otros profesionales de Nicaragua.	2	3	1 Catatino 2 Nandasmio	arroz maiz	
17	SEMOP Latinoamericano de EFA.	Trujillo, Perú	10/8 a 2/9 1972	Min. Educ. Agríc. y Salud, SINAEMDS, CECODAP, C. U. Agr. De Peró, "Casa Grande", CREFAL	Cooperativa Agraria de Producción "Casa Grande".	Privada, depende de CECODAP (Central de C. U. Agr. de Peró), Azucareras del Peró	148	Profesionales peruanos del Ministerio de Educ. de la C. U. Agr. de Producción, VIII Dirección Reg. y otros.	3	5	1 Los Molinos de Camallen-que 2 Constanza 3 Sauzal 4 Roma 5 Potrero de los Pinos 6 Casa Grande 7 Tiemar 8 Fatias 9 Macolpe.	caña de azúcar	

orden	SEMOP de EFA	Apaztzingán	30/10 a 13/12 1972	CREFAL (Cur. Reg.)	Acciones de desarrollo (Ref. Agr.)	estructura	tes	70 Becarios de A. L. (CREFAL) 6 Técnicos Agrícolas mexicanos 20 Promotores Agrícolas del IMSS	6			central	En las 6 primeras comunidades indicadas fue un "SEMOP de Arranque". En las otras seis comunidades indicadas, fue un "SEMOP de seguimiento" del seminario de 4-30 de octubre de 1971.
18	SEMOP de EFA	Apaztzingán, Michoacán, México.	30/10 a 13/12 1972	CREFAL (Cur. Reg.)	Acciones de desarrollo (Ref. Agr.)	Gob. Fed. Y Estatal	96	70 Becarios de A. L. (CREFAL) 6 Técnicos Agrícolas mexicanos 20 Promotores Agrícolas del IMSS	6			sorgo limón algodón maíz limón ganadería ganadería algodón sorgo limón melón ajonjolí	
19	Primer Seminario Operativo de Educación Funcional	Honduras, C. A.	19/2 a 24/3 1973	Min. Educ. P.úb., Inst. Nac. Agr. CREFAL	Cooperativas agrícolas (Ref. Agr.)	Proyecto de Desarrollo Agrícola de Coahuila (Zona del INA)	73	Profesionales hondureños de la Dirección General de Altabethización y Educación de Adultos, del Instituto Nacional Agrario y otros	3	4		banano plátano banano plátano maíz y plátano maíz	Seminario del Primer Curso Regular realizado fuera de México
20	SEMOP de EFA (Curso Regular)	Popayán, Cauca, Colombia.	2/6 a 27/7 1973	Min. de Agr., Min. Educ., (División de Educ. Adult.), CREFAL	Proyecto de Reforma Agraria (INCORA)	INCORA	43	Técnicos y directivos de diversas entidades de Colombia y otros países latinoamericanos; (Becarios CREFAL)	7	5		Ganadería, maíz y café	
21	SEMOP de EFA (Curso Regular)	Silvia, Cauca, Colombia.	2/6 a 27/7 1973	Min. de Agr., Min. Educ., (División de Educ. Adult.), CREFAL	Proyecto de Reforma Agraria (INCORA)	INCORA	26					manejo de ganado	
22	SEMOP de EFA (Curso Regular)	Santander, Cauca, Colombia.	2/6 a 27/7 1973	"	Proyecto de Desarrollo para el Norte de Cauca	Instituto Colombiano Agropecuario	51					maíz, soya e inca	

No. de orden	SEMOP		Fecha	Promoción conjunta de:	Estructura de acogida del SEMOP	Responsable de esta estructura	Participantes	Procedencia	Coord. Gen.		Comunidades Operacionales		Observaciones
	Nombre	Local							Ciudad	Otros	Nombre	Contenido central	
23	SEMOP de EFA	Celaya, Guanajuato, Méx.	9/7 a 4/8 1973	Direc. Gral. de Educ. Extra-escolar en el Medio Rural	Comunidades de influencia de Misiones Culturales y Brigadas de Desarrollo Rural	Departamento de Misiones Culturales	34	Personal del Depto. de Misiones Culturales, Depto. de Brigadas para el Desarrollo Rural y del Depto. de Aulas Móviles Rurales	2	1	1 Cacalote 2 San Lorenzo 3 Orduña de Abajo 4 Cerrito de Amargo	sorgo y maíz	
24	SEMOP de EFA	Parintins, Amazonas, Brasil.	3/8 a 3/9 1973	Stia. Educ. Estado de Amazonas Alcaldía Mpal. de Parintins, CREFAL	Comunidades rurales	Gobierno del Estado de Amazonas	45	Educadores y otros profesionales, diferentes entidades, instituciones de la localidad y de la Amazonia	2	4	1 Zé. agu 2 Boa Espés. 3 ranca 4 Marabão 5 Espirito Santo de Melo de la Fabril juta	Colonización, banana, hortalizas, horticólicas, juta, escuela, industrialización de juta.	
25	Encuentro Multigráfico Educador es de Adultos	Iquique, Tarapacá, Chile	6/8 a 3/8 1973	Mins. Educ. Pública, CREFAL	Comunidades rurales	Coord. Reg. de Educ. de Tarapacá Ses. EDA, Oficina Planif. Reg. de Tarapacá	39	Educadores de Adultos de Chile y otros países de A. L.	2		1 Pisagua 2 Pica 3 Mamiña		Enfasis en técnicas de investigación social. Sólo se realizó Estudio del Medio
26	SEMOP relacionado con Centros de Educación para Adultos (Curso Regular)	Pátzcuaro, Michoacán, México	10/10 a 19/11 1973	Direc. Gral. de Educación Fundamental, CREFAL	Centro de Educ. Básica "Jesús Isidoro Reyes" de Pátzcuaro	Depto. Educ. de Adultos de la SEP	11	Becarios de diferentes países latinoamericanos	3		Centro de Educación Básica	Adaptación de la estructura y funcionamiento de la enseñanza a las necesidades de la clientela y el medio	Primer Seminario que se desarrolla al rededor de un Programa de EDA ya existente
27	SEMOP de EFA con el componente de Educación Familiar	Zapotitlán, El Salvador.	28/11 a 21/12 1973	Minis. Educ. de Adultos, CREFAL	Proyecto de Riego y Avenamiento No 1 de Zapotitlán	Proyecto de Riego y Avenamiento No 1 de Zapotitlán	81	Becarios de diferentes países latinoamericanos, Técnicos y Educadores de diferentes Instituciones nacionales	9	2	1 Flor Amarilla 2 El Tigre 3 Entre Ríos 4 Colombia 5 Casco de Zapotitlán 7 Veracruz	Tomate, frijol, educ. familiar, org. comun. agrari., agua, educ. familiar, asp. agrícol., integ. social, paternidad responsable	Primer Seminario que explica el componente de Educación Familiar

CAPÍTULO X

EXPERIENCIAS OBTENIDAS EN LOS ASPECTOS GENERALES DE LA REALIZACIÓN DE UN SEMOP

1. VALOR DE DEMOSTRACIÓN Y DIDÁCTICO DE UN SEMOP

El Seminario Operacional es una acción educativa que pretende, por una parte, demostrar la importancia de la educación funcional como una modalidad metodológica en la educación de adultos que coadyuva al desarrollo integral del hombre y al desarrollo socio-económico y da una formación práctica en estos lineamientos innovadores.

El valor demostrativo de un SEMOP está estrechamente ligado a la eficacia de su proceso didáctico, el cual ofrece las siguientes características:

- Se realiza en una situación real y no artificial, en el terreno mismo donde se desenvuelve la vida del educando y donde se pueden conocer sus problemas y su actuación, que serán la base para determinar los contenidos educativos.
- El Seminario es una síntesis del proceso metodológico de la educación funcional; desarrolla en forma abreviada los pasos del proceso, por lo tanto le permite al participante una visión completa del mismo.
- El carácter operacional del Seminario, que consiste en una estrecha relación entre la teoría y la práctica. Ambos se alimentan mutuamente, lo cual promueve en los participantes un aprendizaje auténtico.
- La metodología educativa que se emplea es activa. El participante descubre por sí mismo, a través de sus propias actividades prácticas y de discusión, bajo la guía del asesor, «el por qué y el cómo de la EFA, es decir, la lógica y la dinámica del proceso». «Es un ejercicio que permite: conceptualizar, con base en una experiencia vivida, la teoría de la alfabetización funcional y el sistema que procede de este concepto; ejercitarse a sí misma para la acción pedagógica correspondiente, y familiarizarse con las técnicas de la comunicación». ¹ También el carácter activo de la metodología fomenta un espíritu crítico y creador entre los participantes.
- La participación de profesionales de diferentes campos relacionados con la educación de adultos, que permite un enfoque multidisciplinario el cual facilita la comprensión de los problemas de este campo educativo

¹ De Clerck, Marcel. Conceptos expresados en una nota técnica enviada al CREAL.

y la búsqueda de soluciones adecuadas a los mismos.

- El ambiente democrático del Seminario, que permite una comunicación permanente entre los participantes y de éstos con los asesores.

A través de los seminarios realizados se ha podido observar la eficacia de su proceso didáctico, también manifestada en las actitudes de aceptación de la EFA por parte de los participantes, de interés por aplicarla en los trabajos que realizan en su país y por transmitir los conocimientos adquiridos a sus colegas.

El valor demostrativo también se evidencia en el interés que expresan las autoridades gubernamentales y los responsables de los proyectos o acciones de desarrollo por poner en marcha el programa de educación funcional en la zona donde se llevó a cabo el SEMOP.

2. ZONAS DE DESARROLLO DONDE SE EFECTUARON LOS SEMOPS

Con el propósito de que los Seminarios Operacionales contasen con los elementos necesarios para llevar a cabo con éxito la acción de educación funcional que se proponía, se procuró efectuarlos en zonas donde había proyectos de desarrollo rural, a fin de integrar la EFA a dichos proyectos. Sin embargo no en todos los países hubo proyectos de desarrollo estructurados; algunos seminarios se realizaron en zonas donde solamente había acciones de desarrollo, coordinadas o sin coordinación.

En el Cuadro IV.1, se reúnen los datos relativos a la zona donde se efectuaron los SEMOPS.

Del análisis del cuadro se desprende lo siguiente:

2.1. Zona o región en donde se efectuó el SEMOP

Las zonas se determinaron, de acuerdo con el Gobierno del país, tomando en consideración el interés del propio Gobierno y la existencia de un proyecto de desarrollo rural, que facilitase la realización del programa de EFA. De los 27 SEMOPS realizados, 20 se hicieron en zonas con proyectos o programas de desarrollo; los otros en zonas con acciones de desarrollo, por lo general sin mayor coordinación.

Cuatro zonas, las de Michoacán, Puebla y Chiapas, en México, y la de Sololá, Guatemala, se caracterizan por tener población indígena.

Veinticuatro SEMOPS se hicieron en zonas predominantemente agrícolas o agrícola-ganaderas y tres en zonas de desarrollo agrícola-

industrial (Turrialba, Costa Rica; Río Dulce, Argentina, y Casa Grande, Perú).

La mayoría de las zonas tienen abundantes recursos naturales e importantes obras de infraestructura (camino, riego, electricidad, etc.) que ofrecen amplias posibilidades para el desarrollo; pero también presentan serios problemas, como pasividad (derivada de sus condiciones de vida) de los campesinos, tenencia de la tierra, procedimiento de crédito, analfabetismo, atraso tecnológico, insalubridad, etc., que obstaculizan dicho desarrollo.

La realización de seminarios en zonas agrícola-industriales ha sido importante porque ha permitido obtener experiencias sobre el problema de la integración de estos campos laborales.

El programa de EFA en zonas con población indígena requiere de la colaboración de un antropólogo del país, que tenga conocimientos previos sobre la zona, a fin de adecuar mejor las acciones educativas a dicha población.

2.2. Seminarios que se realizaron en zonas con proyectos de desarrollo

2.2.1. Tipo de proyecto

Los proyectos o programas de desarrollo rural de las zonas seleccionadas fueron de diferentes tipos:

- Siete proyectos de desarrollo integral;
- Siete proyectos de desarrollo agropecuario;
- Dos proyectos de desarrollo agrícola;
- Dos proyectos de riego como base de desarrollo agrícola;
- Un proyecto de impulso a cooperativas;
- Un «proyecto» de enseñanza básica para adultos.

Se ha observado que un proyecto de desarrollo tiene mayor interés para la población campesina cuando está ligado a acciones de reforma agraria o a organismos de producción ya establecidos como las cooperativas.

Los proyectos integrales, por ocuparse de los distintos campos del desarrollo, son, por razones obvias, más propicios que los proyectos parciales para la realización de un programa de EFA. Está comprobado que cuando la EFA se incorpora a un programa de desarrollo parcial puede ejercer una influencia sobre él para que amplíe sus campos de actividad, haciéndose cada vez más integral.

En los proyectos integrales tienen que colaborar, para el logro de los objetivos, diversos organismos que deben actuar de manera coordinada. De esta situación surge uno de los problemas más difíciles de resolver:

el de la coordinación. La experiencia ha demostrado que es necesario que haya una persona responsable de la coordinación de todas las instituciones participantes y que el personal que colabore tenga formación para trabajar en equipo. También aquí la EFA tiene una función catalizadora para el logro de esta coordinación.

Para que la integración del programa de EFA al proyecto de desarrollo sea posible, es indispensable que los participantes en el proyecto tengan una comprensión muy clara de la educación funcional y su metodología y de la contribución que va a dar para el logro de los objetivos del proyecto. Consecuentemente, es de suma importancia la participación en el seminario de personas involucradas en el proyecto de desarrollo.

2.2.2. Organismos responsables

Los organismos responsables de los 20 proyectos de desarrollo a los que se integró la EFA fueron en su casi totalidad organismos públicos; sólo en un caso los organismos responsables fueron privados.

En 11 casos hubo un solo organismo responsable del proyecto, en los otros nueve fueron varios los organismos responsables.

El que en la mayoría de los proyectos la responsabilidad está compartida por varios organismos, es favorable porque cada organismo aporta recursos humanos y materiales; sin embargo, como ya se indicó anteriormente, es indispensable una buena coordinación.

2.2.3. Instituciones que colaboran en el proyecto

Entre las instituciones que colaboraron en los proyectos encontramos organismos internacionales e instituciones nacionales, ambos de gran variedad.

En 7 proyectos colaboraron organismos internacionales.

A nivel de colaboración con el proyecto las instituciones privadas están dando una aportación valiosa; en su mayoría son asociaciones de carácter social, como cooperativas, sindicatos, juntas comunales y grupos de profesionistas. La colaboración de los bancos, públicos y privados que prestan servicios al campesino, es indispensable.

2.2.4. Financiamiento de los SEMOPS

El financiamiento fue realizado en 11 proyectos por los organismos responsables del mismo, en otros 8 proyectos por los organismos responsables compartiendo con otras entidades.

En un proyecto el financiamiento se realizó por entidades diferentes a los organismos responsables.

En 7 proyectos, el financiamiento (en 1 caso en su totalidad. en los otros parcialmente) fue aportado por organismos internacionales.

2.2.5. Relación con el Plan Nacional

Solamente 8 proyectos forman parte de un plan nacional de desarrollo. Este número limitado, abarcando solamente a 4 países indica que hay poca vigencia de planes nacionales de desarrollo rural; más bien se realizan proyectos en forma aislada.

2.3. *SEMOPS que se realizaron en zonas donde no había proyectos de desarrollo*

Siete Seminarios Operacionales se realizaron en zonas que no contaron con un proyecto de desarrollo estructurado. Sin embargo, en estas zonas se estaban desarrollando una variedad de acciones de desarrollo a cargo de diferentes entidades y organismos. El cuadro IV.1 presenta en su última columna estas entidades y organismos para las zonas de estos SEMOPS. En general estas entidades desarrollan sus actividades con débil coordinación, salvo en la zona de Sololá, Guatemala. Los Seminarios Operacionales desarrollados en tales zonas tienen consecuentemente una función adicional importante: lograr, mediante el programa de la EFA, una mayor y más eficiente coordinación e integración de las actividades de las diferentes entidades involucradas. Por lo demás no hay diferencias substanciales en su estructura y desarrollo con los Seminarios Operacionales realizados dentro del marco de un proyecto de desarrollo estructurado.

Los siete Seminarios Operacionales realizados en zonas donde no hay proyectos de desarrollo sino solamente acciones, han sido valiosas experiencias que han venido a demostrar que la educación funcional puede llevarse a cabo en todo lugar donde haya procesos de desarrollo, estén éstos estructurados en un proyecto, coordinados o sin coordinar, y que, en este último caso, el carácter educativo integral del programa de EFA que se establece, obliga a la coordinación de las acciones de desarrollo existentes, y aun a la estructuración de un proyecto de desarrollo, como es el caso de Apatzingán, México.

3. OBJETIVOS DE LOS SEMOPS REALIZADOS

Para todos los Seminarios Operacionales se formularon objetivos sean generales o específicos. Los generales son aquellos que pretenden ser logrados en cada SEMOP, los específicos se refieren a la situación

particular del respectivo SEMOP.

Los objetivos se fijan de antemano para el seminario por los asesores del CREFAL en consulta con los responsables del país donde se efectúa el seminario.

En el cuadro IV. 2 se hallan reunidos aquellos objetivos generales y específicos que se presentaron con mayor frecuencia en los SEMOPS realizados.

De acuerdo al cuadro, se destacan los siguientes objetivos:

- Formación de personal para la EFA.
- Capacitación de personal para promover SEMOPS y el empleo de las técnicas de la EFA.
- Hacer un estudio del medio para la realización posterior de un programa de alfabetización funcional.
- Demostrar la importancia de la adaptación de los recursos humanos al cambio.
- Demostrar el valor de la alfabetización funcional.
- Colaboración para el logro de las metas del programa de desarrollo.

Es importante mencionar que el cuadro se refiere a los objetivos explícitamente formulados para los seminarios. Varios de los objetivos indicados han estado implícitamente presentes en seminarios donde no fueron mencionados. Por ejemplo, la realización de un estudio del medio para la ejecución posterior de un programa de Alfabetización Funcional es inherente al proceso de un Seminario Operacional.

En conclusión, se puede decir que los objetivos más frecuentemente expuestos concuerdan con la triple finalidad de los seminarios operacionales: la de formación de personal, la de demostración del valor de la EFA dentro de un programa de desarrollo y la de echar las bases de un programa real de EFA.

4. EVOLUCIÓN DE LA FORMULA PROGRAMÁTICA DE UN SEMOP

Para el logro de los objetivos de formación, demostración y de establecimiento de programas de EFA, el Seminario consta de cuatro fases: Preparación, Estudio del Medio, Programación y Aplicación del Programa.

Esta fórmula programática multifásica se estableció desde el primer SEMOP y su eficacia ha quedado demostrada a través de la experiencia recogida en todos los seminarios.

CUADRO IV.2 OBJETIVOS DE LOS SEMOPS REALIZADOS

1. Formación de personal para la EFA 2. Capacitación para promover SEMOPS y el empleo de las técnicas 3. Hacer estudio del medio para la realización posterior de un programa de AF 4. Demostrar importancia de la Adaptación de los recursos humanos al cambio 5. Demostrar el valor de la AF 6. Colaboración para logro de metas del programa de desarrollo 7. Lograr que la AF se integre a todos los proyectos de desarrollo del país 8. Motivación de campesinos para su participación en programas de desarrollo rural y de EFA 9. Demostrar que la AF es un proceso de formación para desarrollo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
	Michoacán, México	Turrilba, C. Rica	Celaya, México	Acarigua, Venezuela	Lombardia, México	Barranquilla, Colom.	Sevilla, Colombia	Puebla, México	Apatzingán 71, México	San Gil, Colombia	Caaguazú, Paraguay	Soloá, Guatemala	Chiapas, México	Quito, Ecuador	Río Dulce, Argentina	Masatepe, Nicaragua	Casa Grande, Perú	Apatzingán 72, México	
	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Otros	1	1	1	3	2	2	2	4	1		3	4	1		1	4	3		

Debido a que los participantes, en general, tienen experiencia en el aspecto de programación educativa y, en cambio, desconocen los fundamentos y las técnicas de la evaluación sociológica, es necesario dedicar más tiempo a su preparación en este segundo aspecto, aproximadamente tres quintas partes del tiempo que dura un Seminario. Los primeros ocho seminarios, centraron su interés en el objetivo de capacitación, por lo que se pueden considerar Seminarios de Demostración para la formación de los participantes; casi todos tuvieron solamente una duración de tres semanas.

La duración de los seminarios de arranque con más énfasis en el objetivo de echar las bases de un programa real de EFA, fue por lo general de 4, en algunos casos de 5 semanas.

La forma de que grupos de participantes por comunidad se integran para llevar a cabo todo el proceso de un SEMOP, se ha demostrado como lo más satisfactorio frente a variantes experimentadas en algunos seminarios.

5. ASPECTOS ORGANIZATIVOS DE UN SEMOP

La preparación de un Seminario comprende, en líneas generales, los siguientes pasos:

a) Identificación de los proyectos y acciones de desarrollo que se están llevando a cabo en el país, para seleccionar la zona donde conviene efectuar el SEMOP.

Los criterios ideales que se aplican para la selección de la zona son los siguientes:

- Que exista un proyecto de desarrollo o acciones de desarrollo coordinadas, en los cuales se pueda integrar un programa de EFA;
- que haya un interés particular del gobierno en el desarrollo de la zona, manifestado por el apoyo de su política nacional para lograr los objetivos del proyecto o acciones en marcha;
- que el proyecto o acciones de desarrollo cuenten con financiamiento suficiente;
- que existan, o se estén llevando a cabo, obras de infraestructura que beneficien a los participantes en el programa de EFA;
- que colaboren en el proyecto técnico designado por el gobierno, que conozcan bien la zona y los objetivos del proyecto o acciones de desarrollo, quienes actúen como verdaderos agentes de cambio;
- que el gobierno esté de acuerdo en la introducción de la educación funcional en la zona.

b) Visita de reconocimiento de la zona por uno de los expertos que van

a asesorar el SEMOP, con el propósito de confirmar si reúne las condiciones requeridas.

c) Recopilación, por el mismo experto, de los documentos existentes sobre la zona y el proyecto o acciones de desarrollo en marcha, a fin de elaborar una breve monografía que reúna los datos principales en cuanto a la zona de trabajo y al proyecto o acciones de desarrollo.

d) Selección de las comunidades en que se llevarán a cabo las actividades del SEMOP.

Se tomará en consideración lo siguiente: opinión de los técnicos que trabajan en la zona, número de habitantes, actitud favorable hacia las acciones de desarrollo, tipo de cultivo que realizan, acciones de desarrollo que se están llevando a cabo en la comunidad, y distancia y accesibilidad.

e) Número y selección de participantes.

Obviamente, el número de participantes depende del número de asesores disponibles y de otros aspectos estructurales. La experiencia de los seminarios ha mostrado la conveniencia de que el número de participantes por grupo de trabajo no sea mucho mayor que ocho.

La selección se hace con base en ciertos criterios, procurando tener participantes de diferentes instituciones, profesiones, etc. Se destaca la importancia de la participación de técnicos y beneficiarios del mismo proyecto o acciones de desarrollo.

f) Coordinación administrativa y técnica del Seminario.

Se designará a las personas responsables de la coordinación administrativa y técnica del SEMOP.

g) Determinación del local para la sede del SEMOP.

El local debe tener un aula amplia para reuniones generales y aulas suficientes para el trabajo de los equipos; oficina para la secretaría, y lugar para la impresión mimeográfica de los documentos.

h) Determinación del local para las sesiones de inauguración y de clausura del SEMOP.

i) Solución del problema de alojamiento y alimentación de los participantes, preferiblemente en el mismo local sede.

j) Establecimiento de contactos con un Centro de Salud o médico privados para dar atención médica a los participantes en caso de que la requieran.

k) Aspectos administrativos:

- pago de viáticos, personal administrativo, material necesario, vehículos

para el transporte.

1) Preparación de los siguientes documentos:

- Calendario de actividades;
- documento teórico sobre los fundamentos de la EFA y el desarrollo del SEMOP;
- monografía sobre la zona y el proyecto o acciones de desarrollo;
- objetivos del SEMOP;
- lista de participantes, conteniendo la institución a que pertenecen, la profesión y el cargo que desempeñan.

Durante el desarrollo del seminario es necesario atender los siguientes aspectos organizativos:

a) Formación de los equipos o grupos de trabajo permanentes por los coordinadores del seminario, tomando en consideración que en cada equipo deben estar representadas la mayoría de las instituciones participantes y, en lo posible, deben ser multidisciplinarias y multinacionales. También se toma en consideración el nivel de los participantes.

b) Formación de grupos de trabajos especiales o verticales, constituidos por un miembro de cada equipo permanente, para efectuar estudios o actividades especiales.

c) Establecimiento oportuno de contactos con los técnicos y con los líderes de la comunidad que colaboran en el desarrollo del seminario.

d) Impresión de materiales como instrumentos de investigación, cuadros de resultados, materiales didácticos, etc.

e) Impresión del informe, que se va redactando sobre la marcha del trabajo, a fin de que esté impreso al terminar el seminario

CUADRO IV.4 PARTICIPANTES DE LOS SEMOPS POR INSTITUCIONES U ORGANISMOS

	Ministerio Educación	Ministerio Agricultura	Ministerio Salud	Otros Ministerios	Universidades	Proyecto de Desarrollo	Instituciones Públ. Descentr.	Instituciones Privadas	Cooperativas o Comunidades	Instituciones Ref. Agraria	Organizaciones Internacionales	TOTAL
Michoacán 70, México	78	10	-	1	16	6	-	-	-	-	13	124
Turrialba, C. Rica	32	6	-	1	4	3	-	-	-	-	2	48
Celaya, México	40	-	3	5	4	-	1	5	-	-	7	65
Acarigua, Venezuela	59	2	9	-	1	9	5	-	-	-	-	85
Lombardía, México	16	14	2	1	-	1	1	-	-	-	2	37
Barranquilla, Colom.	23	2	2	3	-	-	-	1	-	11	2	45
Sevilla, Colombia	23	2	1	3	-	3	2	-	2	4	3	43
Puebla, México	51	4	1	4	-	2	-	1	-	2	-	65
Apatzingán, México	15	1	-	-	1	-	20	1	-	-	1	43
San Gil, Colombia	1	1	-	-	1	-	1	-	-	26	-	30
Caaguazú, Paraguay	21	3	1	5	-	7	-	-	-	-	-	37
Sololá, Guatemala	14	2	-	2	-	2	-	5	1	-	-	26
Chiapas, México	43	4	2	3	1	2	24	4	-	-	-	83
Río Dulce, Argentina	22	2	1	2	2	4	-	1	-	-	-	34
Masatepe, Nicaragua	10	2	1	-	-	1	-	-	-	-	-	14
Casa Grande, Perú	67	3	2	4	1	12	-	2	57	-	-	148
Apatzingán 72, México	51	9	-	-	1	8	4	2	-	-	-	75
Guanchías, Honduras	17	-	1	4	1	-	-	3	26	21	-	73
Popayán, Colombia												
Santander, Colombia	73	14	1	3	2	2	-	1	-	24	-	120
Celaya, México	33	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	34
Parintins, Brasil	8	2	2	2	3	-	10	8	8	2	-	45
Pátzcuaro, México	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11
Zapotitán, El Salvador	54	5	9	4	1	-	5	-	-	-	-	81
TOTAL	762	88	38	51	39	64	73	37	94	90	30	1366
PORCENTAJE	55.78	6.44	2.78	3.73	2.86	4.6	5.34	2.71	6.88	6.59	2.20	100.00

CUADRO IV.5 PARTICIPANTES EN LOS SEMOPS SEGÚN PROFESIONES

	Pror. Pedagogo o Técnico educativo	Agroonomo o Téc. Agropecuario	Médico o Técnico Sanitario	Trabajadora Social	Economista	Sociologo	Psicologo	Antropologo	Filósofo	Técnicos en Cooperativismo	Otras Profesiones	Sin Profesión	TOTAL
Michoacán 70, México	102	8	4	1	1	2	2	-	-	1	1	5	126
Turrialba, C. Rica	38	3	-	4	-	-	-	1	-	2	-	-	48
Acarigua, Venezuela	50	8	9	4	-	4	2	-	-	1	7	-	85
Lombardía, México	15	16	1	2	-	-	-	-	-	-	2	1	37
Barranquilla, Colom.	31	6	1	4	-	1	2	-	-	-	-	-	45
Sevilla, Colombia	28	5	2	-	1	2	1	-	-	-	3	1	43
Puebla, México	58	4	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	65
Apatzingán, México	15	20	1	1	-	-	-	-	-	1	2	2	43
San Gil, Colombia	4	22	-	1	-	-	-	-	1	-	1	1	30
Caaguazú, Paraguay	24	11	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	37
Sololá, Guatemala	21	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	1	26
Río Dulce, Argentina	26	4	1	1	-	-	-	-	-	-	2	-	34
Masatepe, Nicaragua	10	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14
Guanchías, Honduras	42	3	1	-	-	-	-	-	-	-	1	26	73
Popayán, Colombia													
Santander, Colombia	61	39	-	-	3	8	-	1	1	1	6	-	120
Celaya, México	23	9	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	34
Parintins, Brasil	12	7	3	6	-	-	-	-	-	3	11	3	45
Pátzcuaro, México	10	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11
TOTAL	570	169	25	27	5	17	6	2	2	10	42	41	916
PORCENTAJE	62.23	18.45	2.73	2.95	0.55	1.8	0.66	0.22	0.22	1.09	4.59	4.48	100.01

6. PARTICIPANTES EN LOS SEMINARIOS

6.1. Número de participantes

En los 27 SEMOPS realizados ha habido 1489 participantes de todos los países latinoamericanos y algunos otros países, distribuidos en la forma que indica el cuadro IV.3.

El número de participantes en varios seminarios, tomando en cuenta el reducido personal que los asesoró, ha sido generalmente excesivo, lo que se justifica por la presión originada por la enorme demanda de esta modalidad didáctica.

6.2. Participantes según institución u organismo al que pertenecían

Como muestra del cuadro IV.4, una mayoría de los participantes pertenecían a los Ministerios de Educación y entidades similares. Este porcentaje elevado significa que la EFA tiene grandes posibilidades de desenvolverse a través de estos participantes en los sistemas de educación de adultos de Latinoamérica.

Sin embargo, la participación de otras instituciones y organismos también es importante y requiere de incrementación. Especialmente resalta aquí la participación de personas pertenecientes a los Ministerios de Agricultura, Institutos de Reforma Agraria y Proyectos de Desarrollo, que son las personas que están a cargo de una mayoría de actividades de desarrollo en el medio rural. Lo importante es que ellos se familiaricen con el concepto y la metodología de la EFA.

Por otro lado la experiencia sugiere la importancia de un incremento en la participación de beneficiarios de proyectos o acciones de desarrollo. Esta ha sido un tanto débil en los seminarios operacionales, salvo en los de Casa Grande, Perú, y de Las Guanchías, Honduras. En estos dos seminarios había una elevada participación de beneficiarios (cooperativistas) que demostró ser de gran beneficio para el desarrollo del seminario.

También el concepto de integralidad de la EFA se concreta en la necesidad de una mayor participación de otras entidades cuyos diferentes aportes en su conjunto contribuirán al logro de esta integralidad.

6.3. Participantes según profesiones

Uno de los factores que se consideran importantes en la realización de un SEMOP es la multidisciplinariedad de los participantes, indispensable para el logro de una educación integral.

Aunque no se dispuso de los datos relativos de algunos seminarios, el cuadro IV.5 indica que la multidisciplinariedad en general ha ido «in crescendo». Inicialmente una mayoría considerable de los participantes han sido educadores. Otra categoría que reviste una considerable importancia es la de los agrónomos y técnicos agropecuarios, etc. Todas las demás categorías han tenido participaciones muy reducidas. Se destaca la necesidad de incrementar la participación de éstas en interés del valor de la multidisciplinariedad de los seminarios.

6.4. Selección de los participantes

La selección de los participantes que no son becarios de la UNESCO o de la OEA, la hacen los organismos responsables de la organización del SEMOP en cada país, tomando en cuenta la actividad y el cargo que desempeñan los candidatos, su experiencia, capacidad y posibilidades de que apliquen y proyecten los conocimientos que van a adquirir.

La selección de participantes becarios de la UNESCO o de la OEA, en los seminarios que forman parte de un Curso Regular o en seminarios de carácter internacional está sujeta a requisitos preestablecidos. Los de la OEA los selecciona este organismo tomando en consideración la opinión del CREFAL; los de la UNESCO los selecciona el propio CREFAL, tomándose en cuenta la edad, dominio de español, estado de salud, y el estar desempeñando funciones relacionadas con alfabetización, educación de adultos o capacitación de recursos humanos. Sus candidaturas deben ser presentadas oficialmente por las autoridades nacionales competentes.

7. INSTITUCIONES RESPONSABLES DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS SEMOPS E INSTITUCIONES QUE COLABORARON EN SU REALIZACIÓN

El cuadro IV.6, muestra que en la organización de 15 seminarios participaron entidades de educación: Ministerios o Secretarías de Educación, Direcciones, Oficinas, etc. de educación de adultos, alfabetización, educación laboral, educación extraescolar, etc. en la gran mayoría de los casos conjuntamente con proyectos de desarrollo, otros ministerios, un Instituto Nacional Agrario u organismos internacionales. En 9 seminarios de Cursos Regulares, el organizador fue el CREFAL: 3 sólo y 6 conjuntamente con otras instituciones de diversa índole. Tres seminarios fueron organizados por el Ministerio de Agricultura junto con un Instituto de Reforma Agraria.

Las instituciones que colaboraron en la realización de los SEMOPS, fueron muy diversas: Ministerios de Agricultura, Educación, Salud y Trabajo; Proyectos de Desarrollo; Centro de Investigación o Experimentación Agrícola; Institutos Agrario o Agropecuario; Universidades; Organismos Descentralizados; Organismos Privados y Organismos Internacionales, etc. Todas estas instituciones contribuyeron desinteresadamente al éxito de los seminarios.

8. SEMINARIOS DE LOS CURSOS REGULARES LATINOAMERICANOS

Los seminarios de los Cursos Regulares Latinoamericanos se han realizado, hasta 1972, en México, sede del CREFAL, con la participación de los distintos países de América Latina.

A partir de 1973 se ha establecido la modalidad de que un Curso Latinoamericano se efectúe en el país sede del CREFAL, México, y otro en algún país que lo solicite y ofrezca las facilidades. Esta modalidad le dará a los Cursos y su seminario correspondiente mayor proyección en la Región. El primer Curso de 1973 se llevó a cabo en Colombia. Parte integral del Curso formaron los seminarios operacionales de Popayán, Silvia y Santander.

CUADRO IV.6**INSTITUCIONES RESPONSABLES DE LA ORGANIZACIÓN DE
LOS SEMOPS E INSTITUCIONES QUE COLABORARON EN SU
REALIZACIÓN**

No.	SEMOP	Instituto responsable de la organización	Instituciones o dependencias que colaboraron en la realización del SEMOP
1	Michoacán, México	C R E F A L	Plan Lerma de Asistencia Técnica (PLAT)
2	Turrialba, C. Rica	Dirección de Educación de Adultos	Ministerio de Agricultura, Educación y Trabajo, Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura (ICECU)
3	Celaya, México	C R E F A L	Centro Nacional de Productividad, Centro de Investigaciones Agrícolas del Bajío
4	Acarigua, Venezuela	Oficina de Educación de Adultos Proyecto Piloto de Alfabetización Funcional	FUDECO, Instituto Nacional de Comunicación Educativa (INCE) Instituto Agrario Nacional, Universidad Central
5	Lombardía, México	C R E F A L	Campo Agrícola Experimental De la Secretaría de Agricultura
6	Barranquilla, Colom.	Ministerio de Agricultura. Instituto Colombiano de de Reforma Agraria (INCORA)	Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), CIRA, Expertos en UNESCO en la Región, Dirección de Educación de Adultos.
7	Sevilla, Colombia		
8	Puebla, México	Plan Puebla C R E F A L	Dirección de Alfabetización, Ministerio de Agricultura.

No.	SEMOP	Instituto responsable de la organización	Instituciones o dependencias que colaboraron en la realización del SEMOP
9	Apatzingán 71, México	Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) C R E F A L	Campo Agríc. Experimental de la Secretaría de agricultura
10	San Gil, Colombia	Ministerio de Agricultura. INCORA	Instituto Colombiano Agropecuario, Universidad de Santander
11	Caaguazú, Paraguay	Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos Instituto de Bienestar Rural	Ministerio de trabajo, Extensión Agrícola, Ministerio de Salud
12	Sololá, Guatemala	Dirección de Educación de Adultos, Agencia para el Desarrollo Internacional (AID)	Misión de la UNESCO
13	Chiapas, México	Gobierno del Estado, C R E F A L, Instituto Nacional Indigenista (INI) Proyecto de Desarrollo Socio-Económico de los Altos de Chiapas	UNICEF, Secretaria de la Presidencia de la República, Compañía Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO)
14	Quito, Ecuador	Proyecto Coordinado para la Educación y el Desarrollo (PROCED), Departamento de Educación de dultos	Proyecto Piloto de Alfabetización Funcional, Misión de la UNESCO
15	Río Dulce, Argentina	Corporación del Río Dulce, Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA)	
16	Masatepe, Nicaragua	Ministerio de Educación, Misión Regional de la UNESCO	UNUCEF, Proyecto de Desarrollo Rural.

No.	SEMOP	Instituto responsable de la organización	Instituciones o dependencias que colaboraron en la realización del SEMOP
17	Casa Grande, Perú	Dirección de Educación Laboral, Cooperativa Agraria Casa Grande	
18	Apatzingán 72, México	C R E F A L, Gobierno del Estado.	Agencia Federal de Agricultura en Michoacán, Centro de Salud IMSS
19	Guanchías, Honduras	Dirección de Alfabetización Y Educación de Adultos, Instituto Nacional Agrario	Cooperativa de la Zona de Guanchías
20 21 22	Popayán, Colombia Silvia, Colombia Santander, Colombia	Ministerio de Educación Nacional, División Educación Adultos, Ministerio de Agricultura, C R E F A L.	Instituto Colombiano de Reforma Agraria, Instituto Colombiano Agropecuario, Concentraciones de Desarrollo Rural.
23	Celaya, México	Dirección General de Educación Extraescolar, Depto. de Misiones Culturales	
24	Parintins, Brasil	Gobierno del Estado de Amazonas, Sría. de Educación y Cultura, MEB, MOBREAL.	Alcaldía Municipal, Diócesis de Parintins, etc.
25	Iquique, Chile	Coordinación Regional Educación. Tarapacá, Sección Educación de Adultos. Oficina de Planificación Regional de Tarapacá	
26	Pátzcuaro, México	Dirección General de Educación Fundamental C R E F A L.	Dirección Regional de Educación de Adultos, Centro de Educación Básica "Jesús Isáis Reyes" de Pátzcuaro
27	Zapotitán, El Salvador	Ministerio de Educación, Dirección de Educación de Adultos	Programa de Educación Familiar, FNUAP.

CAPÍTULO XI

EXPERIENCIAS OBTENIDAS EN LA FASE DE ESTUDIO DEL MEDIO

1. EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS GENERALES DEL DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIOECONÓMICO DE LOS PROYECTOS O ACCIONES DE DESARROLLO

1.1. *Identificación de los objetivos*

El proyecto de desarrollo o las acciones que se ejecutan en la zona donde se va a efectuar el SEMOP tienen unos objetivos establecidos; estos objetivos deben ser conocidos por los asesores y participantes, pues son el punto de partida de su actividad.

Para poder identificarlos es necesario tener una entrevista con los directivos del proyecto o las acciones de desarrollo y con los técnicos que colaboran en los mismos.

La entrevista con los directivos, que es la primera fuente de información, no siempre es posible porque generalmente no viven en la zona y son personas ocupadas; por otra parte, a veces no tienen información suficiente sobre los objetivos concretos.

De los 27 seminarios, en seis casos no fue posible entrevistar a los directivos; en los otros 21 se emplearon cuatro procedimientos diferentes para obtener la información de su parte tal como muestra el Cuadro V.1.

Se comprobó que, cuando es posible, conviene utilizar el cuarto procedimiento, o sea una entrevista formal en el Seminario, porque de esta manera los directivos se sienten más comprometidos con el desarrollo del Seminario y con el futuro Programa de EFA. Este procedimiento efectivamente se utilizó durante la gran mayoría de los seminarios a partir del de Chiapas.

La entrevista con los técnicos que colaboran con el proyecto o las acciones de desarrollo constituye la segunda fuente de información y uno de los pasos obligados del Seminario. Los técnicos, por estar en contacto directo con los trabajos en la zona, pueden proporcionar una información confiable.

CUADRO V. 1

IDENTIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO O ACCIONES DE DESARROLLO

	Con los directivos en forma oficial antes del SEMOP, por el asesor	Con los directivos de manera superficial antes del SEMOP, por el asesor	Los directivos primera actividad del SEMOP, de manera informal	Con los directivos, mediante entrevista formal en el SEMOP	Con los técnicos del proyecto o acciones
Michoacán, México					X
Turrialba, Costa Rica			X		X
Celaya, México					X
Acarigua, Venezuela		X			X
Lombardía, México					X
Barranquilla, Colombia					X
Sevilla, Colombia		X			X
Puebla, México		X			X
Apatzingán 71, México					X
San Gil, Colombia		X			X
Caaguazú, Paraguay	X				
Sololá, Guatemala			X		X
Chiapas, México				X	X
Quito, Ecuador					X
Río Dulce, Argentina				X	X
Masatepe, Nicaragua	X				
Casa Grande, Perú				X	X
Apatzingán 72, México				X	X
Guanchías, Honduras	X				
Popayán, Colombia				X	X
Silvia, Colombia				X	X
Santander, Colombia				X	X
Celaya, México	X				X
Parintins, Brasil				X	X
Iquique, Chile				X	X
Pátzcuaro, México				X	X
Zapotitán, El Salvador				X	X
T O T A L	4	4	2	11	24

En 24 casos se llevó a cabo esta entrevista formal con los técnicos; en los otros tres no fue necesaria porque los directivos ya habían proporcionado la información en la entrevista oficial que se les había hecho antes del Seminario.

1.1. Tipos de objetivos

El análisis de los objetivos generales de los proyectos o acciones de desarrollo permitió clasificarlos en objetivos de producción, de capacitación y socioculturales.

Los objetivos de producción pretenden el aumento de ésta, es decir, el mayor rendimiento de los cultivos, la ganadería, y otras actividades económicas.

Los objetivos de capacitación pretenden que los campesinos mejoren sus actividades de producción, dándoles orientación técnica para el cultivo, la ganadería y el riego, y orientación sobre el crédito, la comercialización de los productos y la organización de las empresas individuales o colectivas, etc.

Los objetivos socioculturales son los de carácter social, cultural y político. Se refieren a la salud, la vivienda, el saneamiento ambiental, la educación, la legislación agraria y otros. Su logro tiene como consecuencia el mejoramiento de las condiciones de vida y de las relaciones humanas de la población de la zona.

En todos los Seminarios se encontró que los proyectos o acciones de desarrollo tenían objetivos de producción y objetivos de capacitación, ya que ambos están íntimamente ligados. Generalmente había, además, objetivos de carácter sociocultural, en proyectos integrales.

En la mayoría de los casos los objetivos estaban expresados de manera muy general, es decir no estaban cuantificados, y aun estándolo el estudio del medio demostró que no siempre correspondían a la realidad.

Si bien el estudio del medio de la EFA puede contribuir a la definición de los objetivos del proyecto o acciones de desarrollo, no es ese su propósito y, por lo tanto, su aportación es limitada. En muchos casos esta evaluación formó conciencia en los directivos y técnicos de la necesidad de establecer objetivos claros, precisos y realistas, mediante una evaluación previa.

El hecho de que, a veces, los objetivos no estén claramente establecidos dificulta el trabajo de evaluación de base del Seminario, porque son un elemento indispensable para la determinación del contenido del Programa de EFA en función del logro de estos mismos objetivos.

Los objetivos expresados por los directivos y por los técnicos se confrontan y, sobre la base de esta confrontación, se integran en forma definitiva.

2. EN RELACIÓN CON LA DETERMINACIÓN DE LAS HABILIDADES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS PROFESIONALES NECESARIOS PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS GENERALES

Para que la EFA contribuya al logro de los objetivos de producción y de capacitación de los proyectos o acciones de desarrollo, debe investigar, en primer lugar, las fallas de preparación del campesino, es decir, sus carencias, deficiencias en cuanto a habilidades, actitudes, conocimientos indispensables para una eficiente actividad profesional, tanto en el aspecto técnico como en el aspecto administrativo. Esta información, aunada a los resultados de los estudios a nivel de la comunidad y a nivel individual, se utilizará para la programación y la ejecución de las acciones educativas que pretenden que los campesinos adopten nuevas formas de comportamiento en el trabajo productivo.

Para determinar estas fallas, que están obstaculizando el desarrollo y la propia participación del campesino, se recurre a los técnicos (ingenieros agrónomos, médicos veterinarios, ingenieros hidráulicos, funcionarios de los bancos, etc.), que deben tener un conocimiento real de la zona, pues las habilidades, actitudes y conocimientos que los campesinos tienen que adquirir deben ser adecuados a las características físicas del medio. La descripción de esta preparación requerida por los trabajadores del campo debe ser detallada, expresándose los aspectos y elementos necesarios; el qué, cómo, con qué, dónde, cuándo, por qué y para qué.

Generalmente esta preparación se refiere a las labores en relación con uno o varios cultivos, pero también puede referirse a actividades pecuarias o no agropecuarias como artesanías o industrias caseras.

Salvo en los primeros seminarios, la tendencia general ha sido la investigación de todo el cultivo o actividad económica, no solamente la

parte del ciclo que corresponde con el desarrollo del seminario. Asimismo se nota la tendencia a lo largo de los seminarios de incluir con mayor énfasis los aspectos administrativos de crédito, comercialización y cooperativismo, siempre donde existen este tipo de organismos.

Cuando el técnico, por tener poco tiempo en la zona, no conocía bien las necesidades profesionales de los campesinos, se auxilió con algunos de ellos para determinarlas, combinando sus conocimientos teóricos con las experiencias de los trabajadores del campo.

3. EN RELACIÓN CON LA DETERMINACIÓN DE LAS HABILIDADES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS NECESARIOS EN ASPECTOS SOCIOCULTURALES, PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS GENERALES

Para tener una información lo más completa posible de las necesidades de preparación de los beneficiarios del proyecto o acciones de desarrollo, se deben investigar también las habilidades, actitudes y conocimientos que requieren en aspectos socioculturales, como conservación y mejoramiento de la salud, saneamiento ambiental, educación, actividades sociales y otros.

Esta información es proporcionada por los técnicos correspondientes que colaboran con el proyecto o realizan las actividades de desarrollo, de manera coordinada o sin coordinación, como son los médicos, educadores sanitarios, enfermeras, profesores y trabajadores o promotores sociales.

En los primeros seminarios no se recogió esta información en todos los aspectos o en forma indirecta, pero la experiencia demostró que era necesaria para poder programar una educación lo más integral posible, como lo requiere la EFA; por lo tanto, a partir del SEMOP de Puebla, México, se obtuvieron estos datos de manera sistemática.

4. EN RELACIÓN CON EL ESTABLECIMIENTO DEL CALENDARIO DE QUEHACERES

Estrechamente ligada a la determinación de las habilidades, actitudes y conocimientos de los aspectos profesionales y socioculturales está el establecimiento del calendario de quehaceres a los cuales se refieren estas habilidades, actitudes y conocimientos. Estas actividades

profesionales y las actividades socioculturales concomitantes obedecen a un ordenamiento en el tiempo. Este constituye un elemento importante para la programación de las actividades educativas relacionadas, por lo cual es indispensable conseguir esta información de los técnicos respectivos.

En todos los seminarios se hizo una calendarización de las actividades agrícolas, por la necesidad de su secuencia en el cultivo; pero la caletidarización integral, es decir tanto de las actividades profesionales como de las socioculturales, se inició a partir del Seminario de San Gil, Colombia, y se estableció de manera definitiva a partir del Seminario de Chiapas, México. Este procedimiento es un producto de la experiencia de los seminarios, que mostró la necesidad del ordenamiento de las actividades para presentarlas de manera organizada y coherente y para facilitar la posterior integración de los contenidos educativos en el Programa de EFA.

5. EN RELACIÓN CON LAS INVESTIGACIONES A NIVEL DE LA COMUNIDAD

5.1. Evolución del concepto de investigación a nivel de la comunidad

En los primeros seminarios esta investigación tuvo más un carácter estático que dinámico, es decir, generalmente se obtenían datos sobre la situación existente en la comunidad sin tomar en consideración su relación con los objetivos y las posibilidades del desarrollo.

El análisis y empleo de estos datos para los fines del desarrollo y de la EFA demostró que era necesario que tuviesen este carácter dinámico: no una mera inventarización sino desde el ángulo de relación con el desarrollo.

De hecho este concepto dinámico de la investigación a nivel de la comunidad, que es un concepto ecológico, se estuvo manejando durante varios seminarios sin precisarlo y a partir del seminario de Lombardía, México, se definió con claridad, sin denominarlo estudio ecológico. Este nombre se le dio después del seminario de San Gil, Colombia.

5.2. Amplitud y procedimientos empleados

La investigación a nivel de la comunidad fue adquiriendo importancia en el curso de los seminarios. Su objetivo es detectar en qué grado el

medio obstaculiza o favorece las actividades de desarrollo y el futuro programa de EFA.

El enfoque ecológico, en su sentido más amplio, es uno de los principios fundamentales de la EFA porque permite hacer una educación acorde con las necesidades reales del educando.

Los procedimientos para la investigación a nivel de la comunidad obtuvieron una mayor formalización a lo largo de los seminarios. La visita informal de los primeros seminarios se llegó a regir posteriormente por una guía. Luego la investigación fue hecha más sistemática a través de la aplicación de cédulas para los diversos aspectos a investigar. Desde luego el número de cédulas y aspectos investigados varió, sobre todo en función del tiempo disponible. La visita informal llegó a tener un carácter introductorio y explorativo donde antes constituyó la investigación a nivel de la comunidad.

También hay que notar que un SEMOP no pretende obtener toda la información sobre la comunidad, sino solamente la indispensable para iniciar un Programa de EFA, la cual, por otro lado, precisa tener un carácter dinámico.

Los resultados de la investigación a nivel de la comunidad se traducen en una lista de problemas existentes que frenan el desarrollo, los que se tomarán en consideración para determinar las acciones educativas del Programa de EFA que contribuirán a la solución de dichos problemas.

6. EN RELACIÓN CON LA PARTICIPACIÓN DE LOS LÍDERES DE LA COMUNIDAD EN LA EVALUACIÓN DE BASE

Los líderes de la comunidad juegan un papel importante en la investigación del medio.

En primer lugar, deben opinar sobre las informaciones proporcionadas por los técnicos en relación con las habilidades, aptitudes y conocimientos que los campesinos tienen que adquirir para participar eficientemente en el desarrollo. En segundo lugar, deben dar sus puntos de vista sobre los resultados de la investigación a nivel de la comunidad, para confirmar si están apegados a la realidad o si tienen deficiencias y para dar sugerencias de solución.

Para la planificación del desarrollo, en caso de que haya un proyecto en

marcha, o la realización de las acciones si no lo hay, es necesario haber tomado en cuenta la opinión y sugerencias de los líderes; por lo tanto ellos deben tener una conciencia clara de lo que se está haciendo en ese sentido en la zona. En relación con el Programa de EFA también deben tener esta conciencia, para obtener la colaboración de ellos en su ejecución.

En todos los SEMOPS realizados colaboraron los líderes, pero en los de Casa Grande, Perú y Guanchías, Honduras, no solamente colaboraron sino que participaron en el Seminario mismo, lo cual fue una experiencia muy valiosa.

7. EN RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN DE BASE A NIVEL INDIVIDUAL

La evaluación de base a nivel individual es la investigación esencial para el Programa de EFA porque aporta los datos precisos que éste requiere sobre los futuros educandos: las habilidades, actitudes y conocimientos que poseen en los campos profesional y sociocultural, y los que tienen que aprender para participar eficientemente en el desarrollo; su situación socioeconómica y puntos de vista sobre los problemas de la comunidad; su nivel educativo y capacidades de percepción y atención.

El valor de estos datos radica en que son proporcionados por el propio interesado, es decir, el adulto que participará en el Programa de EFA.

La evaluación a nivel individual debe realizarse de manera muy cuidadosa y su preparación y ejecución permite, más que la evaluación a nivel de la comunidad, el estudio y la práctica de las técnicas de investigación sociológica por parte de los participantes al Seminario.

En todos los SEMOPS la evaluación a nivel individual fue motivo de una atención especial y en relación con ella se llevaron a cabo algunos estudios específicos como el de la percepción en el adulto campesino, que se presenta en el capítulo posterior.

Para la elaboración del cuestionario se dieron a los participantes orientaciones sobre la determinación de los indicadores, la formulación y la presentación de las preguntas o ítems y la forma de investigar el nivel de lectura, escritura y cálculo.

Los indicadores se determinan tomando en consideración fundamentalmente los objetivos del desarrollo y deben ser de dos tipos: *indicadores de contenido*, mediante los cuales se obtiene información para el contenido del futuro programa de EFA, e *indicadores de forma de proceder* que señalan la manera o forma como se tendrá que actuar en el programa educativo para lograr una comunicación eficiente con el educando.

Las experiencias recogidas en los seminarios han permitido la elaboración de cuestionarios de buena calidad que se han convertido en modelos para utilizarlos como guía para la elaboración de los que se requieren en cada medio diferente; este procedimiento se empezó a emplear en el Seminario de Guanchías, Honduras, con buenos resultados.

Para la medición del nivel de lectura, escritura y cálculo se elaboraron en los distintos seminarios pruebas específicas; la experiencia demostró que su contenido debe estar muy relacionado con actividades de la vida cotidiana del encuestado y que no deben colocarlo en una situación de examen porque ésta puede afectar los resultados. Generalmente, se incluyen dentro del cuestionario de investigación.

Se le ha dado también una atención especial a la capacitación de los participantes para la aplicación de la encuesta, tanto en lo que se refiere a la forma de hacer las preguntas como a las observaciones directas que tienen que realizar de algunos aspectos, porque de ello depende en gran parte el éxito de la investigación. Se debe hacer una práctica previa de entrenamiento, que a la vez sirve para probar el cuestionario.

Generalmente, por limitaciones de tiempo, se aplica el instrumento a una muestra de los futuros participantes; el procedimiento habitualmente utilizado es el de muestreo, aproximadamente, al azar.

En cuanto a la elaboración e interpretación de los datos, ésta se ha realizado de manera muy simple, basándose por lo general, en los promedios o porcentajes y las medidas de tendencia central, media aritmética, mediano y modo. Se ha intentado, en algún caso, hacer una interpretación global, mediante la combinación de algunas variables.

Respecto a estos dos aspectos, elaboración estadística o interpretación de los datos, todavía se está estudiando cuáles son los mejores

procedimientos.

Los resultados de la evaluación de base a nivel individual, conjuntamente con los de la evaluación a nivel de la comunidad y los datos de las habilidades, actitudes y conocimientos requeridos por los campesinos, se utilizan para la determinación de los contenidos del futuro Programa de EFA, que se lleva a cabo en la etapa de Programación.

CAPÍTULO XII

EXPERIENCIAS OBTENIDAS EN LA FASE DE PROGRAMACIÓN Y FASE DE APLICACIÓN DE PROGRAMAS

1. PROGRAMACIÓN

1.1. Origen y utilización de los indicadores para la programación

Los antecedentes y la interpretación de los resultados del estudio del medio conllevaron a la determinación de los problemas económicos, culturales, educativos, políticos, de convivencia social, etc. que obstaculizan las acciones de desarrollo.

También como problemas se concibieron las carencias en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes, investigados en el estudio del medio.

La programación requiere de una traducción de este conjunto de indicadores en contenidos educativos y acciones complementarias que formarán los elementos en la subsiguiente programación de un programa de formación que permita mejorar la conducta individual para el trabajo, la convivencia y participación social y elevación cultural en el marco de las acciones de desarrollo existentes.

En los seminarios de demostración una especial atención fue presentada a los conocimientos y habilidades en relación con las actividades productivas. Ahí, con los técnicos, se confrontó la validez de estos indicadores y se determinó el porcentaje de su incidencia económica para la posterior cuantificación del valor del programa de EFA.

Los seminarios de arranque, con énfasis en echar las bases de un programa real de EFA, concibieron éste como la estructuración del componente de EFA, resaltaron los indicadores de problemas en cuanto a coordinación e integración de las diferentes actividades de desarrollo.

Igualmente el objetivo de echar las bases para un programa real de EFA introduce una atención más equilibrada para los indicadores de problemas sentidos de la comunidad y sus miembros. Aunque estos problemas en su mayoría del orden de falta de tierra, infraestructural en sí son poco enmendables por acciones educativas aisladas, dan lugar

a recomendaciones a las agencias de desarrollo, ejerciendo, de esta manera, una influencia integralizadora.

1.2. Concepto y objeto de la programación

Desde la perspectiva de la Educación Funcional, la programación consiste en el ordenamiento organizado, calendarizado e integrado de los contenidos y actividades con los cuales se prevé realizar el proceso de formación global con grupos de adultos que se encuentran en una situación concreta de desarrollo.

También la perspectiva requiere de que este proceso o programa educativo se adecúe al adulto y que el programa sea a la medida de los intereses y necesidades del hombre y de los objetivos del programa o acciones de desarrollo.

El objeto de la programación es atender directamente a la problemática del hombre en la situación concreta en que éste se encuentra, de manera que el programa educativo junto con fomentar la formación integral del individuo a partir de su propio nivel, contribuya a lograr los objetivos del proyecto o de las acciones de desarrollo.

1.3. Selección de los elementos del programa

Lógicamente es necesario, para fines de la programación, hacer una selección entre los múltiples indicadores de contenido arrojado por el Estudio del Medio, para determinar los elementos del programa de formación.

Se trata aquí fundamentalmente de la selección de aquellos elementos que formarán los núcleos de las unidades educativas.

En los seminarios de demostración esta selección se hizo conforme a los siguientes criterios:

el elemento corresponde a un quehacer de la actividad económica al momento de aplicación del programa;

el grado de carencia que acusan los conocimientos, habilidades y actitudes correspondientes al elemento.

En los seminarios de arranque, además de estos criterios de selección, se tomó en cuenta la urgencia o prioridad del problema u objetivo de desarrollo a que se refirieron los elementos.

1.4. Planificación integrada de la Educación Funcional

Habiendo establecido de esta manera una secuencia de contenidos nucleares o centrales, se procedió a determinar los contenidos que se integran a esta problemática central. El total de estos contenidos se organizó en Unidades Educativas término empleado en los últimos seminarios de manera que se establezca entre ellos una natural interrelación alrededor de un asunto central o núcleo.

A través de los seminarios, son los contenidos en cuanto a lenguaje escrito y cálculo matematizado, los que más sistemáticamente han sido objeto de esta integración.

2. ORGANIZACIÓN Y EQUIPAMIENTO DEL PROGRAMA EDUCATIVO PREVISTO

1.1. Método

En todos los seminarios se utilizó entonces el método de unidades planificadas y previstas para un tiempo determinado. Dentro de este método siempre se buscó definir los procedimientos didácticos que mejor se ajustaran y adaptaran para estimular la autoactividad del educando adulto en el acto educativo y favorecer la relación didáctica entre este educando y el educador.

El método de trabajo fue la vía de la experimentación en la realidad y la reflexión sobre la acción realizada para lograr que el adulto tomara conciencia de la necesidad de cambio y decidiera adoptar las innovaciones exigidas por las acciones de desarrollo.

Los indicadores de forma provenientes del Estudio del Medio contemplan el método en la adaptación de los mensajes educativos a las características de percepción y comunicación de los educandos adultos.

1.2. *Materiales didácticos*

En la preparación o elaboración de los materiales didácticos se tomaron en cuenta:

- nivel educativo y tipo de educador;
- naturaleza de los contenidos y procedimiento didáctico seleccionado;
- nivel educativo y naturaleza del educando.

Casi invariablemente en los seminarios realizados se han utilizado los siguientes tipos de materiales didácticos:

- Fichas técnicas o monográficas:

Son instrumentos de apoyo para la información del instructor educador en cuanto describen la actividad o tema previsto en la Unidad, especialmente cuando el instructor desconozca de éste. Para su elaboración siempre se tomó en cuenta la realidad misma investigada a través de los campesinos, complementada con información de los técnicos. Igualmente se cuidó de expresarse sencillamente y en el lenguaje propio de los educandos.

- Fichas pedagógicas:

Son instrumentos de carácter técnico, elaboradas especialmente para el instructor con el objeto de orientarlo, guiarlo en la forma de establecer la relación didáctica entre él y los educandos por medio de actividades, procedimientos, forma y oportunidad de usar materiales en el proceso educativo, posibilitando la integración de los contenidos, facilitando el aprendizaje y estimulando la reflexión por parte del grupo.

- Fichas individuales:

Son fichas para el trabajo individual del educando especialmente en lo referente a lenguaje escrito y cálculo matematizado. Dan la posibilidad de resolver problemas en estas áreas, utilizando elementos y situaciones íntimamente relacionadas con la actividad o con el tema central de la unidad educativa.

- Materiales auxiliares.

En los diferentes seminarios se han utilizado una gran cantidad y variedad de materiales como carteles, dibujo, mapas, fotografías, películas, etc.

2.3. El instructor-educador (medio humano para la comunicación)

Salvo en algún caso de maestros que trabajan en la misma comunidad, se ha adoptado en los seminarios la utilización, como instructor, de personas pertenecientes a la comunidad e involucradas en las mismas actividades económicas, que, además, reúnan las siguientes características:

- Se manifiesten conscientes de los problemas y de la situación de la comunidad y de sus miembros, y de la necesidad de cambios para mejorar la situación individual y comunitaria.

- Sean aceptadas y respetadas por el grupo como líderes naturales.

- Posean un nivel educativo mejor que el común del grupo y sean a la vez unos de los más calificados en el trabajo.

- Acepten voluntariamente el papel de instructor y dispongan del tiempo necesario.

El proceso de selección ya se adelantó muchas veces durante la etapa del estudio del medio. Los líderes naturales ya identificados en esta etapa forman los líderes educativos e instructores potenciales, entre los cuales hay que seleccionar de acuerdo a los demás criterios formulados. Una vez seleccionados los instructores se procede a su capacitación; en este proceso juegan un papel importante los materiales didácticos ya elaborados.

3. APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Siempre en los seminarios, por limitaciones de tiempo, se llega a aplicar apenas una «muestra» del programa elaborado. En esta aplicación invariablemente se han enfocado dos modalidades.

3.1. La sesión práctica de terreno

En el ambiente o medio propio del trabajo del hombre se inicia la acción educativa. En dicha sesión se procede a demostrar la forma de actuar y de practicar el quehacer propuesto. En ella se trata fundamentalmente de confrontar el quehacer habitual de los educandos con el quehacer propuesto a modo de innovación por los técnicos a través del instructor educador. Esta confrontación dialogada inicia ya un proceso de reflexión posterior.

3.2. La sesión de conceptualización

En algún lugar propicio se extiende la reflexión ya iniciada, explicando el instructor los contenidos y conceptos que se relacionan con el por qué y el para qué de la innovación. Asimismo, se entra a entender y aprender otros aspectos y contenidos relacionados, que ayudan a conceptualizar mejor la propia situación del educando, la de los demás y los propósitos y medios relacionados del desarrollo en forma integrada e integral.

En algunos de los últimos seminarios se estableció una secuencia de sesiones de la siguiente manera:

- una sesión de demostración (por el instructor en el terreno);
- una sesión de conceptualización;
- una sesión de práctica (por los educandos en el terreno);
- una nueva sesión de conceptualización.

4. APRECIACIÓN O EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Por lo general en los seminarios se procuró sistematizar alguna apreciación de la aplicación del programa educativo realizado.

Mediante una guía de observación durante el proceso de aplicación se pudo apreciar:

- el trabajo del instructor;
- el uso de los materiales por parte del instructor y de los educandos;
- la participación de los educandos y el impacto causado en ellos en las sesiones.

En los seminarios de demostración se estableció una evaluación más rigurosa del impacto del programa educativo, en el sentido de una comparación de las mediciones en cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el quehacer respectivo, antes y después de la aplicación del programa.