



05996 Libro. 374.9098/R437/7.  
VARGAS VEGA, Raúl.  
(CREFAL) México.

## **MATERIALES EDUCATIVOS Y POST-ALFABETIZACION**

Pátzcuaro, Michoacán, México, UNESCO/  
CREFAL, 1982.-- 196p. ; 21cm.

## **MATERIALES EDUCATIVOS Y POSTALFABETIZACION.**

**Raúl Vargas Vega**

### **I N D I C E**

#### **Introducción**

1. La problemática de la Post-alfabetización y de la producción y uso de los materiales.
  - 1.1. Principales experiencias en la Región.
  - 2.1. Experiencias nacionales de organismos nacionales de alfabetización y educ. de adultos.
  - 2.2. Experiencias de postalfabetización con uso intensivo de los medios masivos de comunic.
  - 2.3. Programas destinados a grupos campesinos e indígenas.
3. Análisis de algunos materiales producidos.
  - 3.1. Los materiales educativos de MOBRAL.
  - 3.2. Los materiales educativos del Ministerio de Educación de Cuba.
  - 3.3. Los materiales educativos de México.

## INTRODUCCION

El tema del presente trabajo es lo suficientemente específico como para no plantear, aparentemente, mayores dudas. Sin embargo, suscita una serie de cuestiones relacionadas no sólo con aspectos educativos sino también técnicos, sociales, culturales y políticos que difícilmente se podrían abordar y agotar en tan breve extensión. Su propósito inicial era el de sistematizar las experiencias y los materiales presentados por 18 ponentes latinoamericanos en el Seminario Regional Sobre Materiales y Prototipos Educativos de Postalfabetización, realizado entre el 11 y el 20 de febrero de 1981, en Pátzcuaro, Michoacán, México, bajo los auspicios de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO y el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL). Posteriormente se fue ampliando debido, por un lado, a la riqueza de los documentos de base y de las ponencias de los participantes y al propio análisis de la problemática de la postalfabetización en la Región, cuyas conclusiones ocuparon buena parte del Seminario y patentizan el nivel de preocupación y de creatividad de los participantes al mismo.

En la medida de lo posible este trabajo intenta reflejar el espíritu y la aportación del Seminario, pero a su vez procura ahondar en la problemática de la postalfabetización tomando otros elementos procedentes del tratamiento del tema en otras latitudes, en organismos internacionales y en contribuciones de autores especializados.

No han dejado de aparecer a lo largo de la elaboración de este trabajo sugerencias, dudas, inquietudes que podrían desbordar la temática establecida aún cuando posiblemente igual ocurra con los propios programas de postalfabetización y con los responsables de la elaboración de materiales educativos. Y es que, aunque específico y concreto, el tema de los materiales educativos implica ponerse de

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

acuerdo previamente acerca de algunos conceptos generales, algunas pautas metodológicas y algunas cuestiones que no por simples o conocidas dejan de provocar malentendidos.

1.- Podría, por ello, ser útil comenzar por caracterizar el problema. Habitualmente la postalfabetización lleva a pensar en dos instancias:

- La primera, que definiría a ésta como una etapa de reforzamiento de las habilidades recién adquiridas de lecto-escritura y cálculo en quienes han participado en un programa de alfabetización.

- La segunda, que en esta etapa, el medio impreso es el instrumento más apto para reforzar tales habilidades, de modo que debe multiplicarse la producción de materiales impresos, graduados en función de la condición de neoelector o lector incipiente del usuario potencial, garantizándose además una relativa continuidad a la producción de materiales de lectura de toda índole en sociedades donde tal producción es menor y deficitaria.

Es en base a estas someras premisas que para el Seminario que nos ocupa se tomó en cuenta sólo aquellas experiencias de alfabetización que continúan sistemáticamente dicho primer esfuerzo que cuentan con resultados significativos, ya sea de orden numérico o cualitativo. En la convocatoria del Seminario se mencionan estos requisitos, con una ampliación significativa: se incluyeron experiencias de cobertura diversa y de carácter más amplio que solamente los programas oficiales porque se consideró que una de las particularidades en la Región es que las iniciativas de alfabetización parten a veces de experiencias localizadas, de instituciones no necesariamente gubernamentales y usando medios diversos que los impresos o convencionales.

2.- Por otra parte, en la elaboración de los objetivos del Seminario se insinuó con creciente fuerza la idea de que únicamente el intercambio de experiencias no era un objetivo suficiente, como tampoco lo era el hacer un balance tentativo del estado de la postalfabetización en la Región a partir de los datos suministrados por el propio Seminario. En rigor, se auspiciaba la realización del Seminario por cuanto se sabía que la producción de materiales de postalfabetización constituye un verdadero problema en la Región y que muchas veces los programas de alfabetización carecían de continuidad por la dificultad de articularlos dentro de un sistema de educación de adultos, con todo lo que ello comporta en términos políticos, financieros y de recursos técnicos y humanos. No cabía duda que la necesidad de la postalfabetización es una evidencia sentida y que todos los paí-

ses empezados en rebajar las tasas de analfabetismo reconocían su importancia. Otro hecho que no suele remarcar al tratarse de la postalfabetización es el por qué ésta adquiere creciente importancia. Es reconocible que, superado el voluntarismo y la fe de décadas pasadas en las campañas de alfabetización como vehículos aislados de elevación del nivel cultural, esfuerzos de esta naturaleza no logran por sí solos abatir el analfabetismo si no se vinculan con una línea de acción más comprensiva y sostenida que viene, en buena cuenta, a ser la educación de adultos. El Seminario se encargaría de dar testimonio de todos estos hechos, pero debería ampliar sus objetivos, puesto que quedarse en las constataciones sería poco constructivo o eficaz.

Como se verá luego, la sola presentación de los materiales producidos en la Región -para no hablar de los tirajes, cobertura, estructuración de los contenidos- constituyó una superación en los hechos de las previsiones iniciales mencionadas líneas arriba.

3.- Aún así, se percibió que había necesidad de organizar los objetivos del Seminario dentro de una perspectiva más amplia: detectar los problemas, los escollos, las dificultades que se presentan generalmente en las tareas de postalfabetización y situarlos en los niveles correspondientes. A ese respecto igualmente se tenían algunas percepciones generales:

- la postalfabetización empieza a ubicarse como un punto clave en la educación de adultos en cuanto que la alfabetización por sí sola, en la mayoría de experiencias en la Región, no es suficiente para lograr la plena incorporación de los recién alfabetizados en la cultura escrita y los fenómenos de regresión en la lectoescritura son de considerables proporciones y frecuentes.

- de otro lado, la alfabetización no suele establecer, por su propia naturaleza de campaña coyuntural, y las más de las veces de efectivismo político, dentro de sus estrategias el enlace con la educación de adultos, ya sea dentro de los canales del sistema formal o dentro de los canales de una educación informal o permanente. En ese sentido es atribuible a la post-alfabetización el papel de puente entre la alfabetización y la educación de adultos en tanto que sistema o subsistema educativo. Siendo esto así, habría que establecer los mecanismos para tal encañamiento y precisar desde el inicio las dificultades inherentes a tal empresa.

- la índole de los problemas y condicionamientos de la alfabetización y postalfabetización en la Región procede de tres grandes dimensiones:

## Materiales Educativos y Post-alfabetización

- a) concepción ideológica, conceptual y estratégica de la alfabetización y postalfabetización.
- b) aspectos de planeación, de administración y logísticos, curriculares, de contenidos y metodológicos de la alfabetización y postalfabetización.
- e) aspectos técnicos de la producción y distribución de los materiales educativos.

Estas dimensiones corresponden a esferas diferenciadas que nos permiten apreciar la complejidad de cuestiones que suscitan. En efecto:

- el punto (a) corresponde a la esfera gubernamental, al modelo político y de desarrollo vigente, a los grandes objetivos nacionales y al marco ideológico en que estos se plantean, (¿Cómo se define y qué se espera de una campaña de alfabetización? ¿Cómo se incluye y qué prioridad se le otorga dentro de los objetivos de desarrollo? ¿Qué grado de decisión política supone y qué apoyo financiero se le otorga? ¿Qué se prevee que ocurra con los recién alfabetizados en términos de trabajo, organización, identidad cultural, presencia política en las decisiones nacionales? ¿Qué se estima que implica la postalfabetización en términos de movilización social, participación política, democratización de las relaciones sociales en el conjunto de la sociedad nacional? Finalmente, ¿Se incluye la alfabetización y postalfabetización en un esfuerzo nacional de transformaciones estructurales económico-sociales, es una iniciativa aislada del contexto estructural o es un programa destinado a estabilizar al sistema vigente atenuando la tensión social?)

- el punto (b) corresponde propiamente al sistema educativo y a la concepción que se tiene de la educación en el conjunto de la sociedad nacional.

(¿Qué se espera, en términos educativos, de la alfabetización y postalfabetización? ¿Qué prioridad financiera, técnica, programática- ocupa dentro del sistema educativo? ¿Cómo se vinculan dentro de la educación para adultos? ¿Tienden a incorporar a los adultos en un subsistema compensatorio de educación para adultos o tienen un objetivo terminal? ¿Qué vinculación tiene la alfabetización o se prevee que pueda tener con las acciones educativas de los otros sectores sociales (trabajo, agricultura, salud)? ¿Cómo se organizan y cuáles son los contenidos de la alfabetización y postalfabetización? ¿Se han basado éstos en diagnósticos e investigaciones de la realidad a nivel global, regional, local? ¿Se tiene prevista la diversificación de los contenidos en función de las diversas realidades internas? ¿O, por el contrario, se considera que los contenidos deben ser de validez nacional? ¿Se ha contemplado la participación de los adultos en la confección de los contenidos y materiales educativos? ¿Bajo qué formas o modali-

dades? ¿Cuál es la organización administrativa del programa? ¿Quiénes son los promotores, alfabetizadores, monitores del programa? ¿Cómo se seleccionan, preparan y organizan, bajo qué régimen de trabajo? ¿Qué sistema de evaluación del programa se emplea?).

- el punto (e) corresponde a los medios e infraestructura con que cuenta un país en relación con los medios de comunicación y con las vías de comunicación que en la mayoría de los casos no se relacionan con el sector educación. Asimismo en estos niveles la carencia de cuadros calificados y de estrategias para la producción de materiales complica las dificultades.

4.- La detección de los problemas que normalmente se enfrentan en la alfabetización y postalfabetización nos permite ver con mayor claridad el número de cuestiones, la complejidad de los mismos, que a todas luces no pueden agotarse en este trabajo. Por otra parte revelan la dificultad de tratar experiencias disímiles en contextos nacionales tan diferenciados. Pese a ello se utilizarán como intentos de clasificación los cuadros que el propio Seminario produjo y el trabajo de Germán Rama en el que es manifiesta la relación entre estilos de desarrollo y organización educacional. En ese mismo sentido la contribución de Eugenio Rodríguez, uno de los ponentes en el Seminario, aplicada originalmente a los materiales de alfabetización puede ser de utilidad en tanto que permite hacerla extensiva a los materiales educativos para la postalfabetización. Para la realización del Seminario se procedió a realizar un agrupamiento tentativo de las experiencias en base a un criterio muy simple que se deriva de una característica sobresaliente de las mismas. Se habló así, de:

a) Programas o experiencias de organismos nacionales de alfabetización y educación de adultos, es decir, propuestas enteramente gubernamentales.

b) Programas o experiencias preferentemente destinados a grupos campesinos e indígenas; y

c) Programas o experiencias que hacen uso intensivo de los medios de comunicación.

Como se aprecia, esta caracterización no excluye que las experiencias tengan componentes de alguna de las otras divisiones. Salta a la vista que en esta clasificación preliminar el objeto de interés -alguna experiencia concreta de postalfabetización- se diluye en aspectos que no tienen significación particular

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

para nuestro trabajo. Sin embargo, a los efectos de la presentación de las experiencias nos valdremos de ella en tanto que ese fue el orden seguido durante la realización del Seminario.

5.- Deseamos agradecer la colaboración estrecha de José Rivero Herrera, de Gilberto Garza Falcón, sin cuya participación este trabajo no hubiera sido posible. Han sido igualmente enriquecedoras las pacientes lecturas y los comentarios de Anton De Schutter a cuya experiencia y capacidad se deben gran parte de los posibles aciertos del trabajo y ninguno de sus defectos.

## **LA PROBLEMATICA DE LA POSTALFABETIZACION Y DE LA PRODUCCION Y USO DE MATERIALES.**

Tomamos como elementos para el desarrollo de este punto los trabajos de Julio Salgado, Raúl Vargas y Eugenio Rodríguez, que constituyen aproximaciones al tema de la postalfabetización en la Región. Tales contribuciones fueron los documentos base que se presentaron al Seminario. Se aprecia en ellos una nota distintiva: no consideran, aunque no lo digan explícitamente, que exista alguna experiencia lo suficientemente completa como para ubicar cabalmente el concepto de postalfabetización, cubierto en todos sus alcances e implicaciones. Evidentemente no basta que se establezca un enlace forzado, casi necesario, entre postalfabetización y materiales para neolectores. Salgado postula como necesaria una distinción preliminar entre educación de adultos, educación permanente y postalfabetización, distinción a partir de la cual se ubicarían mejor las dos tendencias prevalecientes en la manera de entender lo educativo: «una que sigue los cauces tradicionales del sistema escolarizado y la otra que busca invertir el proceso educativo de modo que el sujeto o usuario construya su propia dinámica de aprendizaje», y a partir de ello, por lo tanto, se definiría el papel de la postalfabetización. Reducir a esta a la producción de cartillas, folletos, periódicos y libros -como ha sido la tendencia en la Región- es limitarla a una esfera muy determinada que excluye la puesta en marcha de mecanismos sociales que permitan la organización y la transferencia de responsabilidades de las comunidades analfabetas; los mismos que constituyen «la base para crear un ambiente de educación de adultos en la vida económica, social, cultural, política». Aunque el objetivo de la postalfabetización fuera sólo la producción de materiales para neolectores, habría que enfatizar la importancia estratégica que representa el

que estos materiales fueran producidos por las propias comunidades usuarias. La problemática de la postalfabetización no estaría así centrada tanto en la producción de los materiales educativos, cuanto en la práctica por parte de la comunidad de una serie de dispositivos intelectuales y organizativos que «decidieran un clima de exigencia de lectura y escritura» que permitieran un paso orgánico y armónico de la cultura oral a la cultura escrita. Esta idea ha sido escasamente practicada en la Región; al contrario la tendencia en la producción de los materiales de postalfabetización ha sido la de «considerar la postalfabetización como la entrada al sistema escolarizado y a dejar en manos de los técnicos exclusivamente la producción de los contenidos de los materiales educativos».

La otra vía propuesta por Salgado para precisar la función de la postalfabetización es analizar algunas experiencias esclarecedoras. Un punto de partida es Paulo Freire, para quien la postalfabetización es una profundización en el acto de comprender, analizar y comprometerse con la realidad. A este punto, que en lo formal podría considerarse adscrito a una postulación que inserta al recién alfabetizado en una educación básica de adultos, se le puede complementar con la introducción del uso, interpretación y desmitificación de los medios de comunicación masiva, propuesto por Antonio Vallet y realizado en Latinoamérica por Francisco Gutiérrez y Ramón Padilla, bajo la denominación de «lenguaje total».

Otras experiencias significativas se expresan en -según Salgado- el modelo de postalfabetización Almac (Alfabetización Laubach Mexicana) en el que aparece además de la conscientización de los educandos un elemento vinculado con la acción transformadora mediante la organización gremial, sindical, familiar, social; la propuesta de un sistema combinado de educación básica de adultos en Colombia mediante el que se integran aspectos educativos con el uso de medios masivos, y dentro del marco de la educación permanente. Se aspira con este sistema a la incorporación de la educación básica en la educación de adultos, aunque con un currículum adaptado a los adultos.

El siguiente modelo reseñado por Salgado es el cubano. De modo explícito, para Cuba, la postalfabetización forma parte del proceso educativo integral de los adultos, y como una etapa para lograr un aumento sustantivo de la escolaridad promedio del pueblo cubano (la batalla por el sexto grado). En la medida que la educación es tarea exclusiva del Estado y por las peculiaridades del sistema socialista en lo concerniente a la organización sindical y de la producción, una acción sostenida para abatir los bajos niveles de escolaridad en los adultos puede tener las características masivas y emulativas de la campaña de alfabetización realizada a los inicios de la revolución. El modelo de educación de adul-

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

tos cubano tiene igualmente otra nota distintiva: conforma un subsistema educativo con escalones que cubren los niveles primario, secundario y superior, con capacidad de correspondencias y trasvases con el sistema general educativo.

La experiencia de Mobral en Brasil constituye otro intento de solución al problema de la postalfabetización, aunque sus tareas son mucho más amplias que ésta. Procura sostener un sistema institucionalizado de educación de adultos, al mismo tiempo que desarrolla programas concurrentes de amplia gama.

Fuera del contexto latinoamericano las otras experiencias mencionadas por Salgado corresponden a dos países africanos que han empeñado políticas, recursos y esfuerzos en la tarea de alfabetizar a los adultos: Tanzania y Mali. Luego de su campaña alfabetizadora, Tanzania intentó la generalización de la educación de adultos partiendo de 4 niveles objetivos de la realidad postalfabetizadora. La organización de este esfuerzo combina todos los recursos existentes en las regiones, procura la extensión de la lengua nacional, apela a los medios de comunicación y reconoce la necesidad formativa de mano de obra capacitada a distintos niveles de la esfera productiva en un país que cuenta con ancestrales formas productivas tribales al mismo tiempo que instala una infraestructura industrial intermedia y avanzada. La innovación de Tanzania reside, según Salgado, en haber superado la creencia en poderes sociales y económicos inexistentes por parte de la educación, cambiando los términos de la cuestión: en vez de preguntarse qué estrategias de postalfabetización pueden servir mejor al desarrollo, se plantea qué estrategias de desarrollo pueden favorecer más la postalfabetización. La experiencia de Mali destaca por los avances logrados en la decantación de la unidad nacional a partir de una trabajosa y problemática aceptación práctica del plurilingüismo del país.

La otra veta significativa, según Salgado, para desarrollar materiales de postalfabetización y abastecer a la postalfabetización de nuevas técnicas y currícula posibles, la confluencia de humanismo y tecnología, procede de la educación no formal y, más concretamente, de las experiencias de capacitación de mano de obra obrera y campesina. Aun cuando debiera inferirse de lo dicho que estas experiencias son positivas por cuanto han atendido a sectores sociales que el sistema educativo formal no estaba en condiciones de cubrir, y han permitido coincidencias entre el mercado de trabajo y su ampliación tecnificada o especializada, parece ser que el espíritu de la propuesta de Salgado es la de supe-

rar estas experiencias ampliando en ellas contextos ideológicos, culturales y participativos. Cuando menos señala que la educación no formal que visualiza para el futuro es aquella que recogiendo toda la gama de valores culturales de nuestros pueblos, se impregna de esa potencialidad y se adentra en las raíces de nuestra autenticidad americana».

Las consideraciones anteriores llevan a Julio Salgado a proponer una concepción renovada de la postalfabetización y que en sus componentes centrales contendría las siguientes ideas motoras:

1.- constituir un modelo educativo de los pueblos marginados en el que la postalfabetización es un engranaje de un proceso total.

2.- Tener en consideración que las tareas de postalfabetización no pueden desatenderse del desequilibrio en que se encuentran, por efecto de la colonización, las sociedades tradicionales dentro de la sociedad global, nacional y que ésta a su vez presenta un sincretismo cultural, es decir, una síntesis dialéctica de dos realidades culturales diversas, que deberán dar un sello peculiar a la postalfabetización.

3.- Propiciar la práctica de la participación, de modo que los usuarios sean los «sujetos de su propia educación», lográndose que los marginados asuman progresivamente el comando de sus propias decisiones sociales. En tal sentido, la postalfabetización es una instancia intermedia en la organización y creciente apropiación de las tomas de decisión de las comunidades de base.

4.-La postalfabetización, asimismo, se inscribe en el esfuerzo para librarse de la imposición tecnológica y de los modelos sociales que conlleva, para proponer el desarrollo de tecnologías adaptadas a las necesidades locales y que potencien capacidades y recursos locales. Ello implica modificar actitudes y comportamientos de las agencias educativas y de los funcionarios que en ellas laboran.

5.- La postalfabetización debe crear la necesidad de la lectura y escritura, es decir, generar estímulos ambientales que hagan sentir a las comunidades de analfabetos la necesidad de una técnica (la lecto-escritura) y de un forma cultural nueva y útil (la cultura escrita, letrada). En ese campo la ambientación de la comunidad con estímulos gráficos, la generación escrita de la historia del pueblo, mitos, leyendas, el periodismo y la medicina populares, la poesía y la narra-

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

ción orales, en suma, la libertad creadora, son componentes indispensables de una postalfabetización que se suma a la búsqueda de una educación de los adultos marginados y no para ellos.

6.- La postalfabetización, conceptual y orgánicamente, concebida bajo las perspectivas anteriores, desborda la esfera educativa tradicional no sólo en tanto que no se reduce al reforzamiento de la lecto-escritura sino que no puede reducirse a la esfera escolarizada y menos prescindir del contexto económico, social y político. Es por ello que debe concebirse como un componente del proceso de cambio social en su conjunto que colabora en la educación permanente de los individuos, en el ejercicio de las capacidades para aprender a aprender, de la toma de decisiones en un proceso continuo de perfeccionamiento.

Como se aprecia, el deslinde de Salgado suscita enfoques de mayor interés en cuanto a la postalfabetización. Aunque se mueva en un terreno general está implícita la cuestión de la naturaleza de la postalfabetización, los materiales más adecuados a ella, la participación de los usuarios, y el contexto global sociopolítico que le da sentido y orientación. El análisis de Raúl Vargas retorna muchas de estas cuestiones, pero al mismo tiempo agrega al debate dos componentes que Salgado no desarrolla: la intensidad de la cultura tradicional o analfabeta en la sociedad global y la intervención de los medios de comunicación en las acciones educativas contemporáneas.

En su trabajo, Vargas intenta trazar algunas líneas de reflexión y de propuesta antes que dar un panorama específico de la postalfabetización en la Región. Por cierto que puede inducir a una confusión de planos con respecto a los sistemas o programas de educación de adultos ya existentes, pero esa ambigüedad puede apreciarse de antemano en esos mismos programas. Para él, más que ahondar en una diferenciación conceptual entre lo que sea la alfabetización y la postalfabetización y su inserción en los diferentes tipos de educación (permanente, informal o popular e incluso educación básica acelerada), lo central, lo definitorio estriba en la adopción de una postura acerca de la llamada identidad nacional y acerca de la diversidad explícita de los componentes nacionales.

En el trabajo se postula indirectamente que la ambigüedad para ubicar la educación de adultos y la postalfabetización en un marco definido parte del hecho mismo que tal empresa desconoce de antemano el valor decantador y definidor que tiene la participación viva y actuante de los adultos, las etnias, las comunidades o las clases sociales en el proceso que se supone habrá de beneficiarlas. Tal participación no se entiende sólo como una declaración de principios, sino como

una necesidad metodológica, práctica, que haga viable y permanente un esfuerzo de equilibrio y de convivencia democrática entre los diversos componentes sociales de una nación. Por eso, igualmente, se señala que este punto reviste un valor estratégico fundamental en una acción de postalfabetización que se reclame profunda y auténtica.

El camino elegido para plantear estas inquietudes recusa partir de una premisa inmodificable y dogmática. Se alude primero a las dificultades evidentes que tienen los programas de alfabetización y de postalfabetización para ser aceptados y «vividos» por las comunidades destinatarias. Los esfuerzos integradores, vinculados con propósitos más amplios de desarrollo nacional, chocan inevitablemente con una aparente frialdad, neutralidad o indiferencia de la base analfabeta que se sabe ajena a tales iniciativas procedentes de «afuera», del lado moderno de la sociedad, en la que no ha participado.

Se aprecia, así, que la adopción previa de tal o cual postura política acerca de la postalfabetización repercutirá obligadamente en los métodos, los contenidos y los materiales, y en su utilidad y eficacia. Y si estos materiales no establecen una relación estrecha y no sólo pedagógica con el mundo de los adultos analfabetos, difícilmente podrán realizar sus objetivos básicos.

Se mencionan algunas perspectivas en las que se explicitan las dificultades o malentendidos que limitan una acción alfabetizadora o postalfabetizadora. El nivel lingüístico es uno de los fundamentales: este compromete los contenidos, las técnicas y los medios de comunicación. Uno de los principales puntos del debate contemporáneo es el del lenguaje, sus usos, significaciones, su capacidad moldeadora de conciencias, sus posibilidades de democratización de las relaciones humanas. La apertura al diálogo, a la comunicación nacional, a la adopción generalizada de la lecto-escritura pasa necesariamente por definiciones lingüísticas básicas y por el reconocimiento de la diversidad lingüística en nuestros contextos nacionales. Ello explica asimismo la necesidad de investigar las realidades locales y regionales de las lenguas, de establecer un estrecho enlace entre tales investigaciones y el ejercicio educativo, de propiciar la creación de textos y materiales realizados por los usuarios o miembros de las comunidades en proceso de alfabetización. Similares alcances tiene el comportamiento lógico-matemático y la codificación visual o icónica, sumamente necesarios de tener en cuenta en la elaboración de los contenidos y de los materiales didácticos.

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

Con respecto a los medios de comunicación se señala que éstos son fundamentales para la postalfabetización y su importancia aumentará en las próximas décadas de modo insospechado. De allí se derivan algunas condiciones indispensables que atañen a resoluciones políticas de los propios países, que puedan afirmar sus propios intereses en el ámbito cada vez más cerrado, exclusivo y hegemónico del control de las comunicaciones a nivel mundial. Tal acción se inscribe dentro del nuevo orden internacional para las comunicaciones, explicitado a través de diversas reuniones internacionales con la participación activa de UNESCO.

En el nivel operativo interno se enfatizan varios aspectos llamados a colaborar en la ampliación y modernización de las técnicas usadas en la producción de materiales educativos para la postalfabetización. En efecto, partiendo del hecho de las llamadas ciencias de la comunicación han posibilitado un desarrollo eficaz y complejo del uso de los medios y estudios sobre su impacto social, se reconoce como necesario en acciones de postalfabetización, incluir los contenidos de estas técnicas así como formas de apropiación de las mismas por parte de los recién alfabetizados. Otro elemento a considerar es la transferencia de la propiedad o del uso de tales medios como parte del aprendizaje de la lecto-escritura, a las propias comunidades, procurando reafirmar en ellas el uso de la escritura, la lectura y la comunicación. Una tarea relevante que se abre a partir de estas consideraciones es la investigación de las formas de comunicación social, artesanales o de tecnología intermedia que operan en nuestras realidades locales. Este conjunto de proposiciones pone de manifiesto que a cualquier acción de postalfabetización corresponderá necesariamente una profunda transformación en las modalidades de uso, propiedad y funcionamiento de los medios de comunicación.

Sin procurar establecer un divorcio, que hoy en la región sería impracticable y anacrónico, entre las culturas aborígenes y locales de los países latinoamericanos y la cultura occidental, Vargas se inclina a proponer que la postalfabetización forme parte de un esfuerzo nacional que procure afianzar las bases de una auténtica cultura nacional a partir de la cultura popular. Esta a su vez tiene múltiples componentes, derivados de peculiares comportamientos históricos que proceden desde los grupos prehispánicos, la conquista, la introducción del capitalismo, la propia evolución de la marginalidad y la pobreza. En ningún caso se trata de manifestaciones culturales arcaicas, sino que ellas han marchado paralelas y muchas veces se constituyen como alternativas a la cultura oficial o de las élites gobernantes. Tal propuesta supone replantear a profundidad el sentido de una integración cultural sin previamente haber procurado incorporar y sistematizar

las culturas subyacentes en la vida de las comunidades analfabetas. No se trata exclusivamente de dominios histórico-sociales -costumbres, historias, mitos- sino también de visiones propias acerca de la naturaleza, la ecología, las matemáticas. Este universo no sólo no ha sido explicitado sino que no ha sido tomado en cuenta en los modelos educativos, reforzando con ello la dominación interna y el mantenimiento de enclaves culturales subalternos dentro de países que se reclaman unitarios. Esta perspectiva resulta sugestiva, desafiante, aunque implica por cierto dirigir los esfuerzos en una dirección inédita que muy probablemente conmueva las aparentemente sólidas bases en las que se fundan y legitiman los sectores modernos urbanos de las sociedades nacionales latinoamericanas.

Finalmente el trabajo se inclina por un análisis en detalle de los procesos mentales e intelectivos que supone la lectura, vía por la que se arriba igualmente a conclusiones claras en lo que toca a la necesidad de renovar las técnicas y alcances de la elaboración de materiales educativos y a tener en cuenta el mundo componente del adulto en su dimensión lingüística, lógico-matemática y visual o iconográfica.

La contribución de Eugenio Rodríguez, si bien originalmente aplicada a los materiales de alfabetización, se extiende apropiadamente a la postalfabetización, aportando elementos de análisis que pueden eslabonar una clasificación pertinente. Coincide con las anteriores ponencias en cuanto vincula la elaboración y producción de materiales a un proceso educativo del que forma parte, de suyo complejo, y al que traduce constantemente en una situación de aprendizaje. Pero su incidencia específica consiste, de un lado, en la distinción útil que hace entre «medios» y «materiales» educativos y, de otro, en el universo lingüístico -mas propiamente semiológico- que se manifiesta en dichos materiales. En tal análisis, sobre todo del segundo aspecto, cobra relevancia el fenómeno de la comunicación y el uso del instrumento lingüístico como una síntesis y producto social del cual debiera emerger una acción educativa de adultos diferente e innovativa. En ese mismo sentido los alcances de Rodríguez complementan y sintetizan las aproximaciones de Raúl Vargas, insertándolas eficazmente en la acción educativa.

En efecto, la primera distinción no tiene únicamente un prurito conceptualizador. Si bien ambos términos se suponen mutuamente el «medio» requiere un «material» para manifestarse y viceversa el distinguirlos contribuye a afinar su uso y sus proyecciones en la acción educativa. Ambos designan un tipo determinado de signos o un sistema de significantes referidos a una doble dimensión: la de receptividad de los sentidos y la de percepción y comprensión de la realidad y la

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

praxis social. Difieren, sin embargo, en su especificidad: mientras que el «medio» puede identificarse como un canal mediante el que se desarrollan situaciones educativas bajo determinadas condiciones (correspondencia entre las características del medio y los objetivos de la situación), el «material» evoca a un objeto concreto, tangible y manipulable, que posee un contenido en el que se pueden manifestar las conductas que se han establecido como objetivos del aprendizaje.

La segunda preocupación de Rodríguez se relaciona con la ubicación de la alfabetización -y por ende de la postalfabetización en el conjunto del proceso educativo. Esta plantea, según él, un conjunto de relaciones más complejas que la mera exigencia lingüística, cuyo predominio aislante se debe a la influencia ejercida por la subcultura escolar preocupada fundamentalmente por el contenido o el material sobre los cuales versa un aprendizaje. La alfabetización engloba varios factores que demandan unidad. Para el caso de América Latina, tal unidad se logró a partir del método de Paulo Freire al combinar los componentes lingüísticos con el educativo y el cultural propiamente dichos. El adulto en la postulación de Freire pone en juego sus capacidades de tal e interviene en una situación dialógica, problematizadora y experiencias que convierte al proceso cultural de masas, en algo desmitificador y superador de la cultura dominante (por la que aparece como natural el hecho social e histórico de la dominación) y, por tanto, permite el crecimiento y desarrollo de una nueva cultura y de una nueva identidad social. Freire constituye un hito fundamental para ubicar convenientemente la alfabetización en su doble vertiente de colaboradora en la construcción de la cultura popular o la cultura de los oprimidos y de agente eficiente del cambio social.

Pese a la extensión y difusión de las ideas de Freire en la región, Rodríguez constata la tergiversación del método, operacionalizado las más de las veces desde una perspectiva lingüística privativa que lo desvirtúa y torna nuevamente tradicional el esfuerzo de alfabetización. En ese contexto, alfabetización y postalfabetización son instancias instrumentales -»enseñar a leer y escribir»- que prescinden de la cultura de los adultos y de las implicancias sociales, políticas y económicas, y se encuentran más bien en el individualismo y en un proceso de aprendizaje retentivo y memorístico. Es decir, la negación de aquello que identifica a plenitud la situación educativa entre adultos: el fortalecimiento de los vínculos de solidaridad. Rodríguez postula la solidaridad como base de la acción educacional, en cuyo marco se reafirma el compromiso grupal, la acción conjunta para el logro de los objetivos grupales, la participación creativa y organizada. En esa educación solidaria, los materiales y los medios educativos tendrán una

función auxiliar, relevante pero auxiliar, en tanto que se les ha desocializado y se ha otorgado a las variables sociales y culturales toda su potencialidad educativa. Su punto de vista conduce a revisar la identificación mecánica entre lo natural y lo cultural, y a defender el uso y producción de medios y materiales educativos conducentes a un incremento de la solidaridad entre los adultos y a una criticidad mayor frente a aquellos medios o materiales que procuran explícitamente el desarrollo de conductas competitivas y el fortalecimiento individualista.

Como quiera que el trabajo se orienta a analizar las ventajas y posibilidades de los medios y materiales en la alfabetización, Rodríguez apela a dos criterios que contribuyan a demostrar su eficacia en la acción educativa: el primero es el «impacto» que estos causan en las experiencias de aprendizaje; y el segundo, es el grado de facilitación por parte de los materiales de un mayor número de conductas en el educando, con un creciente grado de complejidad.

Con relación al primer punto, pueden distinguirse dos tipos de impacto: uno referido a los sentidos, el número y combinación de los mismos y la manera como son afectados por los materiales: el otro punto se refiere al tipo de vivencia o experiencia lograda a través de los materiales. De esta distinción puede derivarse un principio general: en la medida que la vivencia por alcanzar a través de los medios y materiales sea más integral e integrada al objeto de aprendizaje, este tendrá una repercusión mayor en los adultos. Es en el plano del lenguaje donde, por ejemplo, este descubrimiento del objeto por conocer, superando apariencias, lleva a señalar la importancia del uso y de la eficacia del lenguaje como producto social, mucho más preeminente que el conocimiento técnico del manejo gramatical o sintáctico. Aunque Rodríguez no menciona el impacto sensible ni lo analiza los alcances del trabajo de Vargas acerca de la iconocidad y la influencia de la imagen podrían ser útiles en un análisis del impacto visual en los materiales educativos. Con referencia a la riqueza acumulativa del material educativo para provocar mayor y más complejo número de conductas en el educando, el autor señala la siguiente observación: los materiales poseen una mayor riqueza y validez en la medida que posibilitan el desarrollo de actividades complejas en las cuales se manifiestan las conductas involucradas en el proceso de alfabetización. Dicho de otro modo, en los programas de alfabetización puede buscarse la apropiación de una técnica de lecto-escritura en un tiempo relativamente breve e intenso. Ese sería un tipo de experiencia limitada. En cambio, en un sentido más comprensivo y extenso, el acto de aprender a leer y escribir puede ser un expediente que permita una «lectura» racional, grupal y participativa, de la realidad natural y cultural en la que están inmersos los adultos. Tal caracterización - impacto, riqueza de los materiales, estructura de los mismos- permite a Rodríguez

## Materiales Educativos y Post-alfabetización

ensayar un primer análisis en los materiales de mayor uso en los programas de alfabetización de América Latina. Esta muestra situaciones extremas con respecto a los aspectos de «impacto» y «posibilidades».

En el caso de la estructura de los materiales se observan tres tipos de situaciones: que los materiales son elaborados por técnicos sin considerar ningún nivel de participación de los usuarios; que los materiales son elaborados por técnicos en relación a la realidad vivida por los adultos; y que los materiales son elaborados por los propios adultos. En cuanto a la estructuración de los materiales, el autor sostiene que mientras menos estructurados sean estos, en el sentido que permiten un mayor ámbito de acción a los adultos, mayor será su utilidad en términos de estimular en ellos una actitud de descubrimiento, análisis y razonamiento sobre su realidad. Los materiales más estructurados, en cambio, pueden hacer del adulto un simple consumidor, y por tanto acrecer su dependencia.

En base a esta comprobación, Eugenio Rodríguez sostiene que la función de los medios y los materiales es la de *ser auxiliares* en la dinámica educativa, en cuanto deja un mayor margen de iniciativa y creatividad a la acción propiamente educacional, aunque constata que en la región no son pocas las experiencias que otorgan al material una función central, en tanto que mediante su uso se regulan los propósitos, actividades, secuencia e interrelaciones de la dinámica educativa.

Un criterio de particular utilidad empleado por Rodríguez es el grado de incorporación del componente sociocultural en los materiales. La cuestión, ya esbozada de modo general por Vargas, especialmente desde la perspectiva histórico-antropológica, cobra en el trabajo de Rodríguez una mayor rotundidad no exenta de algunos puntos polémicos. En efecto, tomando como punto de partida la significación social del lenguaje escrito contenido en los materiales, el autor enfatiza la estrecha vinculación entre actividad productiva, lenguaje y significación, llegando a sostener que la significación es un producto del trabajo social, de ese modo, todos los aspectos de la vida social y sus códigos de producción son modos de acercamiento a la realidad, a través de un sistema de signos que se presentan a los adultos como modelos en los cuales debe incribirse su práctica individual. Así expresadas las cosas, puede parcializarse la función y la génesis del lenguaje: este no es exclusivamente social, pues existe para funcionar plenamente la mediación del individuo, quien a su vez tiene en sí el poder de innovación del paradigma o el modelo. En ese sentido la relación del individuo con el lenguaje es del mismo carácter que con la sociedad misma: tiene un marco en el

que se inscribe su individualidad, pero a su vez puede optar por modificarlo, ampliarlo o superarlo; en ello reside la fuente del cambio y la innovación. Lo contrario implicaría una sujeción mecánica que haría imposible el cambio, que está en la base misma del lenguaje, como lo está la conservación.

De todas formas la categoría de análisis propuesta por Rodríguez permite distinguir varias modalidades de materiales:

- un primer nivel que no asume explícitamente este valor semiológico del lenguaje y que se ciñe a lo convencional.
- un segundo nivel en el que se incorpora a los materiales el componente socio cultural, de una determinada manera, elaborando un modelo que es asimilado por el lector, ya sea afianzando el cambio social o, al contrario, señaladamente dirigidos a aumentar o mantener la dependencia del sujeto.
- un tercer nivel en el que los materiales incorporan el componente sociocultural en referencia a una comunidad específica.

Como síntesis del análisis precedente el autor concluye que los materiales que incorporan explícitamente el análisis semiológico, a partir de la realidad de las comunidades, tienen más posibilidades de realizar un proceso alfabetizador con consecuencias más profundas en el análisis y la elaboración de los elementos socioculturales.

Todos los aspectos presentados por Rodríguez nos sugieren la amplitud del tema que supone el análisis de materiales bajo criterios que implican el componente sociocultural y la disposición al cambio en las relaciones sociales. De ese modo, se consideran cuestiones que desbordan la concepción tradicional de la alfabetización como un problema exclusivamente educativo. Pero aún en el caso de que el examen se conservara dentro de esa óptica -el desarrollo metodológico de la alfabetización -se encuentra un contraste manifiesto entre una educación que procura la apertura y el desarrollo del individuo y otra que se reduce a la aplicación de lo memorístico y reiterativo como una forma de amoldar lo cultural y lo social. En efecto, aplicándose a los llamados métodos sintético, analítico o ecléctico para la enseñanza de la lectoescritura, se puede apreciar si la tendencia se orienta a una u otra forma educativa con correlatos ideológicos y sociales de mayor significación. El debate intenso para apreciar las bondades de tal o cual método no ha superado los escollos de tipo ideológico y cognitivo que cada uno plantea, porque en definitiva la elección del método didáctico su-

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

pone acuerdos previos acerca de la realidad del lenguaje y su funcionamiento social, acerca de las maneras de conocer, apropiarse y trascender la realidad, y acerca de las conductas individuales y sociales deseables en grupos humanos cuyo ausentismo es el reflejo de una marginación social producto a su vez de un determinado comportamiento histórico, político y económico de la sociedad global. La educación no puede separarse, aún en sus componentes más operativos o utilitarios, del modelo de sociedad, de persona y de comportamiento social al que se aspira, es decir de la filosofía e ideología que impregnan todo el conjunto de la dinámica educativa.

Al tratarse de la alfabetización, y en general de la educación de adultos es válido señalar, como lo hace Rodríguez, que con referencia a los materiales se observa:

- una tendencia a recurrir al medio impreso y dentro de él a la lámina y la cartilla única, con la consiguiente reducción de la expresividad total del adulto y de la percepción global de la realidad cultural y natural.
- una tendencia a la masificación de los materiales considerándolos válidos para todo un país, sin tomar en cuenta las variables de la heterogeneidad de las comunidades que lo componen.
- una tendencia a la preelaboración del proceso de alfabetización, con lo que se limita la participación de los adultos, puesto que los materiales ocupan un rol central que prevee todos los acontecimientos de la dinámica educativa, por su propia naturaleza mucho más amplia y rica.
- una tendencia a producir materiales cerrados en su estructura, sin flexibilidad, sin posibilidad de ser manipulados. (Sería interesante propiciar la producción de materiales cuyos coautores fueran los técnicos y los adultos, así como comprobar la utilidad de la heterogeneidad de los materiales en vez de aquellos que procuran la homogeneidad).
- en general no se ha manifestado en los programas de alfabetización un sistema de retroalimentación que permita extraer antecedentes para evaluar y mejorar los materiales.

- el énfasis privativo en algunos medios que no incitan a una respuesta propia por parte del adulto, no permite que el proceso de alfabetización esté vinculado a la praxis social del adulto y no constituya por tanto una instancia de análisis crítico de la misma.

Aunque por vías distintas, tomando en consideración distintos focos de interés, las ponencias reseñadas coinciden en plantear aspectos centrales en la problemática de los materiales educativos en la Región. Resultan algunos de ellos bastante claros en vincular estrechamente educación de adultos y sociedad, vinculación que si bien es relevante en toda educación, adquiere aun más preeminencia tratándose de los adultos.

Esta relación se presenta en diversos niveles:

a) la relación educación de adultos y sociedad presenta un primer nivel problemático en cuanto se trata de discernir si los contenidos y los materiales reflejan o incluyen o no suficientemente la cultura local, particular, de los grupos analfabetos, cultura que está presente en todos los aspectos de la vida de los grupos marginados y que por tanto debe traducirse en los valores, conductas, relaciones sociales, costumbres, trabajo y distintas formas de diversión.

En ese entendido, es que se puede también analizar el equilibrio existente en los contenidos y materiales educativos entre los componentes de las formas culturales locales y la cultura oficial o global que la sociedad en su conjunto asume como distintivamente nacional.

Las vías que permiten el reflejo de las formas culturales de los analfabetos en los programas de alfabetización dan lugar a su vez a una serie de postulaciones en los trabajos reseñados que van desde la recomendación de una coautoría entre usuarios y técnicos para la elaboración de los materiales educativos, hasta la formulación de currícula alternativos para la educación de adultos, basados en un supuesto universo cultural distinto al vigente y que pudiera ser el cimiento para la consolidación de una cultura nacional cualitativamente distinta a la oficial, que es parcializada en tanto sólo representa a los grupos dominantes en una estructura injusta e inadecuada para el desarrollo global.

No obstante su nivel de generalidad, estas ideas implicarían cambios en la Región que, en última instancia, exigen aumentar la participación de los adultos en la responsabilidad de su propio proceso educativo, cuestionando o limitando la influencia de las esferas oficiales, burocráticas y técnicas en la conducción, se-

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

guimiento y evaluación del proceso educacional y, finalmente, constituir una cultura popular, o de los oprimidos, cuya incorporación a la sociedad nacional tendrá que realizarse merced a un dinámico proceso de interacción y de contrastación no exento de dificultades.

Asimismo tales ideas repercuten no sólo en la esfera educativa puesto que se traducen en la inclusión de la alfabetización y la postalfabetización dentro de un programa de desarrollo y de cambio de la sociedad en su conjunto. Como los programas tradicionales no quieren comprometer la enseñanza de la técnica de la lecto-escritura con programas más ambiciosos o innovadores de índole social, estas ideas implican darle al problema de la alfabetización y de la educación de adultos quizá su exacta dimensión, pero al mismo tiempo abrir demasiados frentes y ubicarlos en una perspectiva única y exclusivamente revolucionaria, abriendo nuevos y complejos problemas.

b) El segundo nivel problemático en la relación entre educación de adultos y sociedad es precisamente aquel que se desprende de la opción por una educación adaptativa, mantenedora del orden y el status social, o por otra liberadora, propiciadora de la superación de un orden social impuesto con otro mejor equilibrio social. Cualquiera de las dos tendencias se reflejan obviamente en todas las instancias del programa de alfabetización y de educación de adultos y condicionan los contenidos, métodos y materiales a utilizar. Aquí conviene señalar que los esfuerzos y contribuciones de la región han tendido a superar una educación tradicional, colocándose a la par con tendencias mundiales que privilegian una educación para el cambio y el desarrollo social, pero no siempre se han plasmado en realizaciones que concilien la propuesta del cambio a partir de la educación.

Las tres ponencias comentadas en el análisis de situaciones nacionales se inclinan a demostrar la conveniencia de flexibilizar y hacer participar a los adultos en los programas educativos de alfabetización y postalfabetización. Ello delata una aguda carencia -la del componente del cambio social- que al parecer es determinante en el poco éxito que tienen los esfuerzos nacionales en la erradicación del analfabetismo.

Otra circunstancia que se constatará en este trabajo es que en América Latina se presentan hoy una serie de ritmos o estadios de desarrollo y por tanto, de estrategias nacionales que prácticamente obligan a que los programas de educación de adultos se ciñan a ellos, con prescindencia de esta dicotomía entre una educación adaptativa y otra liberadora. En aquellos casos, la vigencia del

diseño nacional y la propia dimensión específica del mismo hacen que la educación de adultos sea preferentemente escolarizada y supletorio de una básica regular, con contenidos unitarios de alcance nacional, incluidos dentro de un amplio programa que se corresponde, con las propuestas de desarrollo general del país. Esto es particularmente notorio en países que, de un modo u otro, postulan un esquema de desarrollo y de organización nacional estabilizados y cuyas metas de avance nacional son notoriamente realizables, sea por la coyuntura interna, sea por su preeminencia internacional. Es el caso señalado de Brasil, México y Cuba, países en los que el esfuerzo por desarrollar la educación de adultos es sumamente amplio en recursos, medios y logística y está estrechamente ligado a las metas productivas y de desarrollo. En estos países el esfuerzo sostenido por elevar el nivel de escolaridad de la media nacional y por superar la brecha del retraso rural en función de reequilibrar este sector con un avanzado sector industrial y de servicios, se extiende mediante una acción nacional unificada sumamente comprensiva y vasta, que forma parte de la educación formal.

e) un tercer elemento problemático está representado por el nivel del lenguaje, su función social y su valor semiológico subyacente, sea manifiesto o no, que se presenta en los programas de alfabetización, postalfabetización y educación de adultos. Tratándose del tránsito de una cultura ágrafa a otra letrada, y luego de un público neoelector que se encuentra en un paso obligado pero no definido entre dos mundos, la cuestión reside en saber qué soporte lingüístico, qué código, qué norma y qué significaciones deben ser usados y cómo deben ser graduados para que esta innovación cultural logre equilibradamente introducir la cultura alfabetada y hacer que la cultura de los analfabetos se incorpore a la realidad nacional. Tanto la semiología como la sociolingüística han propuesto metodologías y formas de análisis para estos problemas, los que generalmente en el plano de la educación latinoamericana no son de uso cotidiano por parte de maestros, promotores o especialistas en educación de adultos. La interpretación y el análisis de los contenidos -de amplio desarrollo en la ciencia de la comunicación- se convierten en instrumentos de evaluación de primer orden, pero sobre todo sirven para que la elaboración de currícula y materiales tenga una base científica que respete y refuerce la identidad cultural de los grupos de cultura analfabetada. Se trata, pues, de una perspectiva central en el desarrollo de futuros programas y que permite analizar lo ya realizado con una óptica distinta.

d) Igual ocurre con el plano de las significaciones o representaciones plásticas y estéticas de la realidad, cuya fuerza e importancia ha sido revelada por la ciencia de la comunicación. No sólo se asiste a una «invasión cultural» de la imagen -con todos sus correlatos ideológicos uniformizados- y de implantación de valo-

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

res, costumbres e ideales de vida ajenos a la circunstancia local, sino que aquella introduce a un universo de correlaciones tecnológicas y de formas de comunicación que replantean la función y el sentido de la letra y la cultura escrita. A la inversa, el patrimonio plástico e iconográfico de las culturas ágrafas suele ser ignorado por las acciones de alfabetización y postalfabetización, no obstante que en ellas están presentes formas de interpretación de la realidad, de simbolizarla y traducirla en valores y conductas, y por tanto son instancias de acceso a la cultura local.

e) Fluye de todo lo anterior que existe la necesidad en un programa de educación de adultos que partiendo de la alfabetización, cree, combinando los elementos de la cultura global y las culturas locales, una atmósfera cultural donde la presencia de la letra impresa se vincule y multiplique con otros medios de comunicación. En el sentido, y desde una óptica que reconozca la creciente intervención de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana, el uso de tales medios asume relevancia no sólo para la apelación a varios de ellos en la acción educativa, sino también para familiarizar a los usuarios con sus técnicas y generar en ellos una aptitud crítica ante los mensajes. Todo lo cual conduce, a su vez, a consideraciones acerca de las técnicas intermedias en los medios masivos de comunicación -es bien sabido que en los países subdesarrollados se usan instalaciones, modelos y técnicas de relativa antigüedad y que reportan, no obstante ello, un considerable volumen de producción- y a la propiedad de los mismos. Son crecientes y promisoras las tendencias que auspician una propiedad comunitaria y social de los medios, basándose en el hecho que la comunicación no puede ser completa sin una participación activa del receptor en el sentido, destino y concepción de los mensajes. En el terreno de la educación de adultos, tales postulaciones son coincidentes con una práctica participatoria y abren un amplio campo de acción en la búsqueda de formas sociales de democratización.

f) Del mismo modo, y aunque las ponencias no lo expliciten, existen multitud de problemas derivados de la producción y distribución de materiales, muchos de ellos con repercusiones significativas en el planteo general del programa, en su metodología y operatividad. En efecto, la preferencia casi exclusiva por el texto impreso (la cartilla y el cartel) depende muchas veces más que de una elección metodológica, de los costos y de los recursos financieros. En otras ocasiones, la concentración de la producción en una sola fuente industrial -el texto único de validez nacional- obedece a razones de abatimiento de los costos, perdiéndose la posibilidad de una producción diversificada en función de las diferencias culturales locales. Del mismo modo, el tipo de concepción formal de los materiales -

formato, colores, tipo de ilustración, tipografía, etc.- suele a veces, ser sumamente refinado en relación con la capacidad instalada local, lo cual induce a centralizar la producción en áreas de mayor desarrollo industrial.

Siempre en la perspectiva formal de los materiales, por ser la diagramación, la ilustración, la elaboración de guiones, la redacción, tareas que requieren una calificación cada vez más sofisticado, se prefiere concentrarlas en oficinas especializadas, perdiéndose posibilidades de coautoría y de participación de los usuarios. Un programa de postalfabetización tiene, en ese sentido, necesariamente que traducir sus objetivos y metodología en una serie de aspectos técnicos con respecto a la edición y determinar previamente elecciones específicas acerca de los medios y los materiales, de la capacidad instalada, de las variantes técnicas susceptibles de ser adoptadas en función de situaciones concretas, de los recursos humanos suficientes, de la transferencia de tecnología y, finalmente, de los recursos financieros disponibles y cómo estos pueden ser optimizados jugando con las variables más realistas.

En el caso de la distribución de los materiales los problemas no son menores y no dejan de tener una decisiva influencia en el conjunto del esfuerzo de alfabetización y de postalfabetización. En la región son muchas las experiencias acerca de las repercusiones negativas que una inadecuada distribución de los materiales tiene en los programas. Demoras en los plazos de entrega, destinos equivocados, insuficientes estadísticas van parejas con carencias en las vías de comunicación, en los servicios de transporte y correo, en la atribución de responsabilidades, de las oficinas locales. El sólo hecho de considerar la gratuidad o no de los materiales, de activar una recuperación parcial de la inversión de los mismos, genera múltiples inconvenientes. Todo ello hace difícil pensar en la desconcentración y la diversificación de la producción de materiales y crea distancias pronunciadas en cuanto a la comunicación horizontal e interregional. Los aspectos logísticos de la distribución revisten igualmente importancia si se trata de usar multimedios o de favorecer la prensa rural.

## **1.1 PRINCIPALES EXPERIENCIAS EN LA REGION**

Existe la acusada tendencia a vincular los objetivos nacionales con la educación de adultos, en virtud de enfoques sistémicos, y como si se tratara de programas previsibles en todo su desarrollo. Como consecuencia de ello, una caracterización global y una formulación generalizable de sugerencias no es tan fácil por la consistente vinculación entre el programa alfabetizador y el país que lo forma, que estrecha el margen para juicios de observaciones críticas desde una pano-

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

rámica continental. Pese a ello se requiere agrupar las experiencias y analizarlas no sólo para observar tendencias sino, sobre todo, para a partir de esta operación, intercambiarlas, de modo que nuevos programas puedan contar con el bagaje sistematizado de lo anteriormente hecho en la Región.

En esta parte del estudio se ha procurado mantener un equilibrio entre la presentación de las experiencias nacionales y la presentación de propuestas innovativas que no están referidas a un proyecto en especial, en el entendido que estas no necesariamente implican críticas a los programas en curso y se constituyen, más bien, en elementos que contribuyen a un debate más amplio sobre temas o perspectivas específicas.

Existen estudios referidos al problema de categorizar y globalizar los sistemas educativos de la Región, de modo que estudios generales puedan ser realmente objetivos y útiles en sus conclusiones. En efecto, aún cuando se tenga una concepción radical e ideal de cómo puede vencerse la marginación, el subdesarrollo o la injusticia, el traducirla en recomendaciones inviables en países cuyo contexto sociopolítico es de signo contrario no parece revestir una utilidad considerable. En el caso de América Latina más vale no engañarse: son muchos los regímenes políticos, con orientaciones dispares en un espectro que va desde el socialismo marxista hasta formas capitalistas a ultranza o dictaduras militares. En términos de organización económica igualmente la multiplicidad de situaciones continentales es mayúscula. Un estudio que pretenda ser útil a tan diversas circunstancias deberá reconocer preliminarmente que los espacios estratégicos de cada una de ellas son la base para la empresa, vasta y compleja, de la educación de adultos, obviándose así la formulación de sugerencias ideológicamente impecables pero cuya viabilidad no sería factible.

Por cierto que la actitud de relativizar propuestas referidas a la educación de adultos que se enmarcan dentro de un amplio propósito democratizador, no es tampoco una vía aceptable. Menos en una esfera como la educación de adultos que implica un sostenido esfuerzo a favor del cambio social, de la justicia y la democracia. Aún cuando el panorama continental invite a pensar en un avance de regímenes verticalistas o antidemocráticos, la otra realidad incontestable es que la capacidad de reclamo y de objetivación de los graves problemas sociales y económicos de las grandes mayorías asume proporciones muy grandes. Una esfera neurálgica en que esa presión popular se expresa es, precisamente, la educación. En apreciable medida la explosiva situación latinoamericana obedece a esa lucha entre el cambio pedido desde la base y la rigidez sociopolítica de las cúpulas gobernantes, lo que implica la vigorización de las demandas pero

también la necesidad de ofertas que respondan, dentro de lo posible, con mayor coherencia, a las conflictivas realidades internas. De allí que ni los gobiernos menos proclives a una situación de cambio puedan sustraerse a la necesidad de generar programas que tiendan a atenuar las graves contradicciones sociales, como es concretamente el caso de la educación de adultos.

No se trata aquí de hallar justificaciones para una vigorosa atención a la educación de adultos pero sí de situar mejor las alternativas que ofrece en diferenciados modelos políticos, ideológicos o de desarrollo. Los hechos siguen demostrando para la Región la apremiante urgencia de programas efectivos, pues por mucho que se haya avanzado, aún las cifras de analfabetos y de adultos marginados siguen siendo sumamente graves, señal inequívoca de que los esfuerzos de varias décadas han sido insuficientes o errados y de que en una alta medida tales fracasos parten de la no superación de la raíz social y la malformación económica de la mayoría de nuestros países. La educación de adultos en ese marco no puede persistir como un programa operacional, técnico, restringido a la esfera educacional exclusivamente; se constituye hoy en uno de los instrumentos estratégicos del desarrollo nacional, de allí su pluridimensionalidad y el que comparte en sí el desencadenamiento de sucesos sociales que habrán de comprometer -si no modificar- a la sociedad nacional en su conjunto.

El presente trabajo centra su atención en uno de tales sucesos sociales: la postalfabetización. Con ello se significa que del mismo modo que la alfabetización no es sólo la introducción de una técnica específica sino el inicio de un proceso de traslado de personas de un universo cultural oral a otro escrito, con todas las implicaciones que de él derivan, la postalfabetización no se restringe a las tareas de afianzamiento de la lecto-escritura y el cálculo como una etapa lineal y subsiguiente, sino que se inscribe en dicho proceso de grandes dimensiones socio-culturales. Parece obvio que los límites del mismo están dados por la existencia de acciones previas de alfabetización y, con determinadas características que vendrían a ser los límites normativos y conceptuales de la postalfabetización. Teóricamente puede suponerse, además, que la postalfabetización en tanto que etapa subsiguiente se nutre de una evaluación complementaria de la alfabetización; en la práctica tal cosa no suele ocurrir porque generalmente las necesidades de postalfabetización son más apremiantes que el tiempo que toma realizar una evaluación. Los elementos de juicio para especificar qué tipo de postalfabetización corresponde a tal tipo de alfabetización resultan, así, restringidos si lo que el estudio pretende es ahondar, primero, en las posibilidades de autonomía de la postalfabetización con respecto al programa de alfabetización y, segundo, poder sistematizar en base a las experien-

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

cias algunas líneas básicas de la propia postalfabetización con referencia a la educación de adultos y a la educación popular y a la educación permanente. En tanto que etapa de tránsito, la postalfabetización puede diluirse en las etapas anterior o posterior y en este estudio se ha preferido que en algunos casos sea así puesto que resulta difícil poder concentrar en un período que generalmente se estima breve -de 6 meses a dos años como máximo- una serie de alcances que en principio debieran estar incorporados a todo el proceso de educación de adultos. Se parte, en consecuencia, del presupuesto que hablamos de la alfabetización y la postalfabetización como uno de los soportes básicos que habrán de dar origen a un modelo de educación de adultos con capacidad, en un momento y grado posibles, de ser alternativo a las normas de un modelo educativo oficial vigente.

Tal presupuesto no ignora que en muchos programas latinoamericanos la situación es completamente distinta, es decir, que el programa de educación de adultos, y más específicamente la alfabetización y postalfabetización son parte de un proceso lineal formalizado de antemano no sólo como una educación compensatorio acelerada, preferentemente escolarizada, aún cuando apele a medios de comunicación, sino con estricta sujeción a los planes nacionales y a objetivos y normas curriculares en exacta correspondencia con el sistema educativo formal. Aún cuando la sujeción al modelo de desarrollo y a la cultura nacional está implícita en nuestra postulación de una educación de adultos que parta de la base popular misma, es indudable que las etapas no aparecen entonces como lineales sino más bien como una expansión concéntrica que incluye además de alfabetizar, postalfabetizar, instituir ciclos de educación de adultos, reconocer la cultura popular, la organización popular, y la posibilidad de participar en las decisiones finales acerca de la sociedad en su conjunto. La educación de adultos en este marco implica iniciar un proceso de participación popular en que las normas curriculares, los objetivos educacionales, y la concordancia de éstos con un modelo de desarrollo predeterminado, sean susceptibles de ser analizados, revisados, estructurados en base a las peculiaridades culturales y sociales de los mismos grupos populares.

La conceptualización de la educación de adultos que está implícita en este trabajo alude a las mismas condiciones sociales y económicas que aún la más tradicional educación de adultos plantea superar hoy en el continente.

Se trata de vincular esta educación de adultos con un proceso social e histórico a raíz del cual la Región es subdesarrollada, marginadora de millones de personas, débil en su conformación cultural, dependiente de centros de poder político y económico externos, y a raíz del cual quiere a su vez superar esta situación enteramente desventajosa, extremadamente grave e injusta.

Por razones expositivas se ha preferido, finalmente, mantener el orden de presentación de las experiencias latinoamericanas que se planteó durante el Seminario de Pátzcuaro. Allí se procedió a una agrupación tentativa en base a 3 criterios de tales experiencias, tomando de ellos una nota distintiva y sobresaliente, sin que ello implicara que no se participara de los otros criterios. Estos fueron:

- Experiencias nacionales de organismos nacionales de alfabetización y educación de adultos.
- Programas con especial incidencia en grupos campesinos e indígenas.
- Programas con uso intensivo de medios de comunicación.

## **2.1 EXPERIENCIAS NACIONALES DE ORGANISMOS NACIONALES DE ALFABETIZACION Y EDUCACION DE ADULTOS.**

### **2.1.1. La experiencia del Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL).**

La respuesta imaginada por Brasil para enfrentar el problema del analfabetismo, la educación continua de adultos y de adolescentes y aquellas acciones sociales concurrentes en la educación permanente, fue la creación de un ente autónomo, gubernamental, con fuentes propias de financiamiento, capaz de alcanzar una cobertura nacional masiva y diversificada, denominado a partir de 1967 «Movimiento Brasileño de Alfabetización» (MOBRAL). Se trata de una iniciativa peculiar cuya dimensión, desde sus inicios, no alcanza fácil comparación con otros países de la Región: y que, por lo mismo, ofrece una serie de perspectivas en materia de organización, movilización, estrategias, logística, administración, particularmente útiles al objeto de nuestro estudio.

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

La experiencia brasileña destaca, en primer término, por dos características: la objetivación sintética del problema y la multiplicidad de programas que pretenden atacarlo. Con respecto al primer punto hay que anotar que la descentralización de la alfabetización y acciones posteriores -encauzándolas a una agencia autónoma- y la ubicación de los mismos dentro del amplio marco de la alfabetización funcional y de la educación continuada, sin forzarlas con definiciones previas, al mismo tiempo que pugnando por una utilización sistemática y amplia de los medios de comunicación masivos, son ilustrativos del carácter masivo, flexible y de gestión empresarial que se postulaba desde los orígenes del Mobral. Obviamente, en todos estos años de labor, el organismo brasileño ha tenido modificaciones legales y de perspectiva, pero ninguna de ellas ha variado, antes bien la ha mejorado en muchos aspectos, la tendencia original.

La variedad de programas puede constatarse con la sola y rápida mención de los mismos. En efecto, Mobral cuenta con dos programas centrales que son el de Alfabetización Funcional y el de Educación Integrada, que conducen desde la enseñanza de la lectoescritura al reforzamiento de la misma y a la atención de los neoalfabetizados en un curso acelerado de 12 meses equivalentes a los 4 primeros años del llamado primer grado de la enseñanza Regular. En torno a ellos, como complemento, pero a la vez con objetivos propios, Mobral ha desarrollado otros programas en años sucesivos. Así tenemos:

- El programa cultural: de extensión nacional que procura alcanzar a los alfabetizados y a la comunidad de base, cambiando el bagaje de la cultura oral con la técnica de la lecto-escritura. Aparte de su concepción, este programa supone la puesta en marcha de puestos culturales y comunitarios ubicados en centros de convergencia de la población rural y urbana marginada en los que se cuenta con material didáctico y complementario de cultura general, un equipamiento técnico relativamente sofisticado y animadores de grupos de lectura, información y consulta; de las «mobraltecas», unidades móviles de operación que tienen en su haber todo el material necesario para el programa cultural; y de las «minimobraltecas» que procuran llegar a lejanos rincones del amplio territorio brasileño en recorridos programados de relativa extensión. Estos puestos culturales conforman la gestión local 9 comunal con la administración central y se constituyen, como se verá, en unidades base para la distribución del material. Este programa ha desarrollado unidades de lectura, bajo novedosas modalidades, como se apreciará en la parte concerniente al material, e igualmente, ha logrado una eficaz combinación de medios de comunicación en su apoyo, especialmente prensa y radio.

- El programa de autodidactismo. Este procura proporcionar una alternativa educativa a los neolectores que no se incorporan al programa de Educación Integrada mediante materiales autoinstructivos y el control por parte de los puestos culturales/comunitarios. Se aprecian una variedad de temas de estudio desarrollados en materiales específicos que contienen preguntas y fichas de auto-evolución. El material ha sido de particular provecho para los propios alfabetizadores del Mobral.

- El programa de profesionalización. Que complementa a los anteriores en cuanto procura información sobre el mercado de trabajo, posibilidades de capacitación, perfeccionamiento y profesionalización, tendiendo a una elevación de los niveles de competencia laboral. Este programa tiene una serie de modalidades de acción pero a lo que tiende es a cubrir todas las ramas de la economía por familias ocupacionales, y si bien en sus inicios se dirigió más a la población urbana, viene cubriendo también las áreas rurales.

- El programa de enseñanza comunitaria para la salud (PES), que aborda, con la participación de la comunidad, temas relacionados con la salud y el saneamiento e intenta la movilización en torno a mejoras en las condiciones de vida familiar y ambientes de las zonas urbanas y rurales depauperadas. Junto con la distribución de materiales abundantes acerca de tópicos de salubridad y saneamiento se ha apelado con eficacia a la radio.

- El programa de tecnología de la escasez. Iniciado en 1978, este programa de tecnología apropiada o intermedia realiza una acción innovativa en tanto que tiende a reunir el repertorio de la cultura técnica del pueblo brasileiro, analizándolo, evaluándolo y difundiendo por medios impresos, visuales y audiovisuales. Los contenidos en su primera fase han sido todavía elaborados por los técnicos de Mobral, pero las expectativas se centran no sólo en lograr sistematizar métodos y técnicas de la cultura popular brasileira, presentar los de otros países y transmitir elementos de tecnología sofisticada susceptibles de ser aplicadas por los usuarios de Mobral, sino también diversificarlos en función de las necesidades específicas de las distintas regiones, recogiendo las aportaciones a cualquier nivel de los participantes. En germen aún esta línea de trabajo podría revestir particular importancia y ser un elemento de innovación de proyecciones para toda la Región.

El programa de Educación del Consumidor. Destinado a promover nuevas formas de economía energética del Brasil.

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

- El programa preescolar. Iniciado el año pasado, este programa pretende contribuir a disminuir las causas de analfabetismo en los niños de temprana edad, aprestándolos para la vida escolar y disminuyendo la repetición en los primeros grados. El sistema colaborará además en la preparación de las funciones paternas y logrará la extensión informal de la prestación y el cuidado preescolar.
- El programa diversificado de acción comunitaria. Es un programa que busca hacer del hombre y de la comunidad en que vive, agentes de su propio desarrollo. Se basa en la formación de grupos de acción en comunidades y municipios, encargados de confeccionar los respectivos diagnósticos de necesidades, planes de acción y las coordinaciones con entidades públicas y privadas. Además de los materiales didácticos, el programa edita un diario.

Como se ve, aparte de las disponibilidades financieras que supone tal gama complementaria de acciones, las cuestiones que surgen se podrían resumir en dos preguntas:

- ¿Cómo se vertebran los programas, suponiendo que tuvieran una plataforma teórica y práctica comunes?
- ¿Cuál es la organización general y la de base que los hace útiles y viables?

La diversificación de programas de Mobral obedece a premisas básicas formuladas luego de identificar objetivos y características de la alfabetización funcional y su inclusión en el vasto concepto de educación permanente. Ciertamente tampoco es ajeno a esta diversificación el hecho que Mobral se plantea como un organismo en el que pueden implementarse programas específicos de utilidad inmediata, para otros programas gubernamentales y para las propias empresas privadas que se aproximan a los grupos marginados. Es decir, por su organización, fuente de financiamiento y características, Mobral es una agencia que está en capacidad de responder a los requerimientos del sistema económico-social y que contribuye, por tanto, a que el modelo de desarrollo del país pueda extender sus beneficios a poblaciones marginadas y depauperadas. Las polémicas en Brasil en torno a este punto también han implicado críticas y sobresaltos con respecto a la labor de Mobral, sobre todo cuando se trata de identificar si la educación de adultos es sólo un expediente de capacitación de mano de obra, para suministrarla a las necesidades urbanas de capitalización e industrialización. Es indudable que el diseño de Mobral forma parte de los esfuerzos de una nación que está plenamente en vías de desarrollo, lo que implica que el engranaje modelo de desarrollo-educación de adultos sea más ajustado, coheren-

te y menos preocupado del cambio o la criticidad para el cambio, al fin y al cabo subyacen los supuestos que el modelo o proyecto nacional está definido para largo plazo, es conveniente y no puede perder tiempo en tanteos, alternativas o experimentalismos. Esto no significa validar los hechos, sino simplemente explicarlos para tenerlos presentes en esta exposición.

Las razones de Mobral en este debate son, por su parte, precisas y claras. En un principio la clientela y el público fueron de las zonas periféricas urbanas y es posible que ese carácter de servicio al modelo urbanizador e industrializador fuera más acentuado. La preocupación de los países en vías de desarrollo con un nivel más alto de desarrollo y con recursos mucho más relevantes se orienta ahora a encontrar un equilibrio en la relación campo-ciudad, abatiendo las graves desigualdades, y a desarrollar el campo en tanto que sector alimentarlo estratégico. Del mismo modo se percibe la importancia que tiene para el sostenimiento del sector moderno e industrializado, evitándose en el sector rural, crisis cíclicas y una creciente dependencia exterior, con mejores niveles de consumo, salud, educación, etc. Ello explica en parte la ampliación de la estrategia de Mobral y también una conceptualización más abierta de sus programas.

Es interesante observar la vinculación de la alfabetización y la postalfabetización con la educación permanente, en la perspectiva de Mobral. En la Ley de su creación se señalaba, entre los objetivos de la institución: «la integración en todas las promociones de alfabetismo y educación, de nociones de conocimientos generales, técnicas básicas, prácticas educativas y profesionales, en atención a los problemas fundamentales de salud, trabajo, hogar, religión, civismo y recreación». Se le atribuía, asimismo, la función de instalar «centros de educación social y cívica, para la sociabilidad de adolescentes y adultos y la consolidación de hábitos y técnicas adquiridas, mediante los medios masivos de comunicación -libro, música, radio, cine, televisión, teatro y publicaciones periódicas». En ese marco la alfabetización funcional se aprecia como un momento del proceso educativo, como un paso dentro de un proceso más amplio de educación permanente. Esta a su vez no sólo cubre la adquisición de conocimientos y destrezas sino también «capacita para crear, comunicar, participar, transformar y realizar. Ello explica la extensión de toda una red de posibilidades educacionales que se aportan a la población usuaria para plasmar la concepción de integralidad y funcionalidad de la educación permanente. Cada programa de Mobral forma parte del sistema, teniendo a su vez un bagaje propio que aporta y suma a la acción educativa con sus objetivos, formas, contenidos, instrumentos y técnicas diversificadas. En tanto que parte integrante de un sistema, los diversos programas de Mobral, teniendo cada uno su función, no pueden ser conce-

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

bidos en un orden cronológico o de nivel. Consecuentemente, la alfabetización funcional, por ejemplo, no puede ser vista como el primer momento de la acción educativa. El programa cultural o el programa de acción comunitaria para la salud, pueden responder de modo más inmediato a las motivaciones o necesidades de un individuo, o una comunidad que en él se incluyen.

Las ofertas educativas para adultos y adolescentes cubren, como se ve, un ancho y diverso campo. Las oportunidades efectivas que Mobral ofrece procuran:

- desarrollar mecanismos de participación social, dirigidos a soluciones de mediación de los problemas concretos de los educandos.
- transferir para la vida práctica de los educandos conocimientos, percepciones y habilidades adquiridos y/o enriquecidos en el proceso educativo.
- salvaguardar, tanto como es posible, la identidad cultural de la comunidad, contribuyendo así a que no sea un campo propicio de invasión sino que se prepare, consolidada con su propia cultura y en sus conocimientos para asimilar, seleccionar y enriquecer los conocimientos útiles que le llegarán a través de tecnología proporcionada por la sociedad industrial.

Finalmente, la educación de adultos de Mobral en la perspectiva de la educación permanente puede sintetizarse en las siguientes notas dominantes:

- la educación de adultos no se restringe a procesos escolares.
- la educación de adultos concibe al ser humano en formación continua.
- la educación de adultos es globalizante: actúa en diversos campos de la acción humana, en niveles crecientes de perfeccionamiento.
- la educación de adultos es un sistema que pretende desenvolverse con la participación de todos.
- la educación de adultos no se limita a la transmisión de conocimientos sino que, a través de la participación de todos, objetiva el aprovechamiento constante de las experiencias de vida ofreciendo así oportunidades concretas de expresión, creación y transformación.

## *Organización*

La respuesta a la segunda pregunta se refiere a la organización, estructura y funcionamiento de Mobral. No es del caso extendernos en estos aspectos que, sin embargo, tienen una amplia carga de sugerencias para emprender un programa nacional. Nos interesa destacar tres aspectos: la fluidez y autonomía de gestión, la descentralización y la combinación de la instancia central y las instancias locales en la gestión, administración y financiamiento de los programas.

Mobral opera a 4 niveles: central, regional, estatal y municipal. La ejecución de las acciones corresponde al nivel municipal, que se constituye así en el motor principal del programa. Los municipios tienen entre sus funciones la promoción educativa, a la que deben destinar un 20% de su presupuesto, teniendo en cuenta que en Brasil los municipios y los estados son los responsables de la educación del 1er y 2o. grado de enseñanza. La autoridad municipal es el Prefecto y la función legislativa es ejercida por el Ayuntamiento. A propuesta de Mobral se constituye en cada municipio la Comisión Municipal (COMUN), que normalmente consta de 5 miembros; pueden adscribirse subcomisiones y existe un consejo comunitario. Cada municipio suscribe un convenio con Mobral para la realización de los diversos programas. Mobral en ese convenio se compromete a aportar una contribución fija por alfabetizado, los materiales didácticos y la supervisión. A COMUN le corresponde adecuar su organización a los fines de alfabetización y educación continuada y la movilización de la comunidad. Los municipios solventan una serie de gastos

y contribuciones dependiendo en una buena medida del grado de compromiso y entusiasmo que COMUN logra levantar en la población. Tanto líderes representativos como población de base adoptan una serie de formas de aportación que le dan peculiaridad y sentido al esfuerzo de COMUN. «Cada COMUN -señala el director de Mobral- es, por motivo de su constitución y en función de su autonomía, un individuo distinto ... Cada COMUN tiene ciertas características, asume funciones y desenvuelve actividades de carácter obligatorio (como la alfabetización), pero puede hacerlo de varias maneras, crear nuevas modalidades de actuación, además de desempeñar otras y nuevas tareas. Está ahí configurada la variabilidad». El impacto y la presencia de las COMUN en la vida de los municipios brasileños es un índice de la movilización real que han logrado, además de sus resultados numéricos.

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

Como reconocen varios observadores del caso brasilero, la innovación del trabajo municipal es la fuente para la generación de nuevas formas de organización, planificación, investigación de los programas diversificados. La realización de todo ello no ha sido una tarea fácil, pero puede señalarse como el nacimiento de una metodología innovadora sin precedentes en muchos de los países de la Región.

### **2.1.2. La experiencia de la República Socialista de Cuba.**

La caracterización de la Cuba socialista como una «Gran escuela» deja de ser una figura estilística para convertirse en una de las realidades más destacadas de la Región. Allí el esfuerzo simultáneo se ha dirigido tanto a la educación escolar, media superior, es decir a la educación regular, como a la educación obrera y campesina, es decir de adultos, tanto a la educación en el trabajo como a la educación permanente. Es claro que se trata de un contexto político, económico y social muy diferente a todas las otras experiencias de la región, pero ello no invalida constatar logros igualmente singulares.

Luego de la resonante campaña de alfabetización de 1961, en la que se logró alfabetizar a cerca de un millón de personas, el esfuerzo cubano se ha orientado a ampliar los servicios educacionales para adultos dentro de un sistema paralelo al regular que comprende los tres niveles (elemental, técnico y superior) y que guarda con los otros subsistemas (de Educación General Politécnica y Laboral y de Educación Técnica y Profesional) homogeneidad, equilibrio y articulación.

Como lo señala Raúl Ferrer al caracterizar la educación de adultos cubana, ésta, está delimitada por la masividad, es decir, por superar el estrecho marco de la comunidad para manifestarse como propósito nacional; por la gratuidad que define cada vez más a la educación en su conjunto como una inversión nacional de propósitos integrales; por la continuidad, que programa por etapas terminales, sin cerrar las articulaciones para los estudios superiores; por la voluntariedad que estimula, mediante los recursos morales y colectivos de la emulación. Pero quizá el marco comprensivo mayor lo dé el hecho que la educación está en directa y estrecha dependencia del gran objetivo final de la sociedad cubana: la construcción de una democracia socialista, y que esta construcción, en los años que lleva el régimen socialista en el poder, se ha realizado en medio de grandes emergencias nacionales y externas que explican lo que, a nuestro juicio, son notas dominantes de la educación cubana de adultos: la sujeción estricta a los objetivos revolucionarios y su acusado carácter político-ideológico. Dada la organización popular institucionalizada de la sociedad cubana que determina que

la idea de participación sea diferente en la práctica a aquella que se propicia en los países capitalistas de la Región, sería excesivo y tal vez injusto hablar de una *verticalidad* de la educación con respecto a los usuarios adultos del sistema, más bien se trata de graficar y traducir el carácter de *necesidad nacional* de orientar taxativamente el esfuerzo educativo, en función de objetivos económicos y sociales predeterminados y, sobre todo, en función de urgencias temporales igualmente imperiosas ligadas a plazos de producción económica vitales para el propio proceso revolucionario. En lo ideológico, igualmente la necesidad de Cuba de robustecer en su pueblo la convicción y la formación marxista-leninista ha determinado que contenidos, metodologías y materiales se ciñan a los lineamientos doctrinarios y políticos fijados por las instancias dominantes de la sociedad socialista, el Comité Central del Partido y el Gobierno. En ese mismo sentido, se explica que la diversificación de la educación de adultos, en atención a variantes locales o regionales, ideológicas o religiosas, pasen a segundo plano ante la búsqueda de la unanimidad nacional frente a proyectos, desafíos y peligros comunes a toda la sociedad cubana.

Quienes aluden al autoritarismo y a la uniformidad doctrinal cuando critican la educación cubana pueden tener razón en cuanto tocan, en efecto, a los alcances masivos de la educación de adultos y su funcionalidad estrecha con el sistema socialista imperante, pero se exceden al no considerar las condiciones, sobre todo externas, que rodearon y rodean aún al proceso cubano, y al no calibrar suficientemente las nuevas circunstancias que rodean la organización social y popular en donde las modalidades de participación y de crítica se enmarcan en un contexto institucional distinto que la opinión individualista y aislada. Es evidente, por otra parte, la distorsión que implica el aplicar normas de medición de la experiencia cubana bajo la óptica de una perspectiva capitalista, diametralmente distinta que la socialista. El mismo Ferrer nos recuerda que aquello que es característica del mundo capitalista en cuanto a la educación, es recusado por Cuba: «El proceso revolucionario no admite comercialización, coerción, espontaneísmo, unicompetencia». La solidaridad, la conciencia clasista, la emulación socialista son en el contexto cubano los nuevos valores que la educación procura y auspicia.

Para un observador atento de la experiencia cubana, que no difiere en ello de otros procesos revolucionarios mundiales, existen hasta dos momentos o ritmos en la construcción revolucionaria: el primero, de entusiasmo y florecimiento de iniciativas y creatividad social, en el que sobresale la riqueza innovativa y al que se adhieren proyectos educadores de la Región en tanto que sienten próximos a sus circunstancias tales cambios. Este es el momento de la campaña de alfabe-

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

tización, pero también de las grandes cruzadas culturales que revalorizan las fuentes musicales, plásticas, literarias de una Cuba multirracial que a su vez es punto de convergencia de todas las corrientes culturales que se producen en América Latina. Sucede luego un período de consolidación y asentamiento institucional, con la acentuada colaboración ética, que inevitablemente toma rumbos más definitorios y diferenciados en la amplia gama de las posiciones ideológicas y programáticas de izquierda. En el frente interno la salvaguarda ideológica tiene que traducirse en todas las acciones de la vida nacional y naturalmente la educativa. En este momento Cuba aparece como un país que desarrolla una educación de adultos masiva apegada estrictamente al sistema vigente, lo que ya no representa para otros educadores de la Región, en cuyas circunstancias la posibilidad socialista es remota o lejana, una fuente de innovación puesto que ellos están procurando que la educación se constituya en agente de cambio y de remoción de sociedades capitalistas; la influencia cubana en esta fase no es, en términos de la Región, la más significativa en cuanto a la sistematización y aplicación de la educación de adultos; los espacios estratégicos se buscan en aquellos países sometidos a regímenes democráticos formados bajo gobiernos autoritarios, en los que surgirán formas y modalidades más adaptables a la circunstancia capitalista.

Aunque, obviamente, en cuanto a organización, contenidos, objetivos la educación cubana difiere de la Región, es susceptible en lo formal, de ser identificada con la experiencia de Brasil y México en cuanto se trata de un programa nacional vinculado a las metas de desarrollo y llamado a consolidar el sistema político e institucional vigente. La cuestión reside, bajo esa caracterización, en saber cómo y cuándo puede cambiar, aceptar innovaciones, flexibilizarse para que la participación de los usuarios sea creciente, definitorio y en todos los niveles y procesos que implica la educación de adultos. Se sabe que existen instancias intermedias para tales innovaciones -seminarios, congresos, posiciones de la organizaciones sociales- pero también la orientación de las instancias últimas del partido y el gobierno operan como un elemento de balance y de control definitorio.

Hechas estas consideraciones, veamos los avances de la educación de adultos cubana. Realizada la gran campaña de alfabetización de 1961, Cuba requirió implementar una enseñanza básica acelerada que elevara los niveles de escolaridad. Al casi millón de recién alfabetizados se sumaba otro millón de personas que no superaban el 3er grado de educación primaria como promedio de escolaridad. Se da inicio a la educación obrera y campesina que en centros rurales y urbanos, fábricas, granjas, cooperativas, sindicatos, escuelas nocturnas logra las primeras graduaciones en sexto grado. Se abre para garantizar una continui-

dad en la educación de los adolescentes y adultos, el curso secundario de superación obrera y campesina en 1963, más tarde se articulan las facultades obreras y campesinas, las que en 1979 se incorporan a la estructura general del ministerio de Educación y desde entonces forman parte del subsistema de educación de adultos.

Pero la acción masiva más relevante de Cuba, después de la alfabetización, fue llamada «Batalla por el sexto grado» que a partir de 1979 cobró mayor impulso, iniciada en el quinquenio 1975-80. Sus resultados son los siguientes: 800 mil graduados durante el quinquenio que sumados a graduados regulares de 1962-75, alcanzan la cifra de 1'381,239 trabajadores con sexto grado de escolaridad. A partir de este año se encaminan los esfuerzos para lograr en el quinquenio 1981-86, la graduación de 700 mil trabajadores en el noveno grado.

Este esfuerzo es tanto o más meritorio si se tiene en cuenta que los trabajadores cubanos han tenido también que cumplir con metas productivas perentorias, de modo que el uso del tiempo y la armonización de estudio y trabajo ha demandado sacrificio y esfuerzo especiales.

Al inicio de la Educación Obrera y Campesina el Plan de estudio estaba estructurado sobre la base del Español y la Matemática. El Español incluía la lectura, la ortografía y la caligrafía, y la Matemática, rudimentos de Geometría. En estos cursos la enseñanza de las ciencias naturales y los Estudios Sociales se impartían mediante la utilización de la revista «El Placer de Leer», los libros de texto: «Arma Nueva» y «Lectura Campesina», donde se ofrecían conocimientos relacionados con la producción agropecuaria y con diferentes ramas de la técnica y la ciencia. Además, se desarrollaron unidades pedagógicas con este mismo objetivo.

Posteriormente, cuando los trabajadores disponen de más tiempo para el estudio y de un personal especializado para ofrecer otras materias, se amplía el Plan de Estudio con la inclusión de las *Ciencias Naturales*, *Geografía*, *Historia de Cuba* con un contenido más amplio y más profundo acorde con las exigencias de la calificación obrera.

En el quinquenio 1975-1980, se trabajó en el perfeccionamiento del Subsistema de Educación de Adultos, como parte del Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Los cambios y modificaciones se recogen en la Resolución Ministerial 654/76.

## Materiales Educativos y Post-alfabetización

La resolución plantea:

«Por otra parte, se llegó a la conclusión de que las modificaciones fundamentales debían realizarse en la Secundaria Obrera y Campesina y Facultades, por cuanto la Educación Obrera y Campesina en los últimos años había realizado modificaciones importantes en los contenidos de sus planes y programas y se encontraba en la fase final de la «Batalla del Sexto Grado».

La Resolución expresa además que:

- El Plan de estudio para todas las escuelas y aulas se desarrolla en cuatro cursos: primero, segundo, tercero y cuarto. Cada curso se imparte en un semestre del año escolar y con 20 semanas de clase.
- La duración de cada turno de clase es de 45 minutos durante cuatro días a la semana, con lo que se establecen 16 frecuencias semanales de clase.
- En las aulas de centros de trabajo que dan tres turnos diarios de clase, se trabaja cinco días de la semana, de manera que tienen 15 frecuencias semanales de clase.

«Tanto el Plan de estudio como los programas, se han adecuado progresivamente a las necesidades del desarrollo científico y técnico, así como a los avances de los procesos económicos de nuestra sociedad socialista y a las características de los adultos. Al confeccionar los programas se han tenido en cuenta además dos elementos fundamentales: *los materiales y el tiempo de estudio*; ambos factores constituyen la piedra angular *de la retención, la continuidad y el vencimiento de los programas*.

«Sobre la base de las experiencias acumuladas, en los principios científicos y didácticos de la pedagogía marxista-leninista en que se apoya el estudio del pronóstico científico, se ha trabajado en el perfeccionamiento del Subsistema de Educación de Adultos».

A continuación se exponen los lineamientos que contiene el anexo 2 de la Resolución Ministerial 654/76 y que se refiere a la Educación Obrera y Campesina (EOC):

- Cumplir la función social que corresponde a la Educación de Adultos en una sociedad socialista para:

a) Crear las condiciones objetivas que permitan el disfrute de la cultura, desarrollar en los adultos su horizonte cultural y estimular sus intereses cognoscitivos.

b) Ofrecer la base cultural general necesaria para la capacitación o superación profesional.

c) Contribuir a la formación comunista de los trabajadores adultos.

d) Formar en los alumnos mecanismos y hábitos que les permitan la continuidad de su educación general mediante el autodidactismo y otra forma extraescolar.

- Establecer y consolidar la estructura y el nuevo contenido del Subsistema de Educación de Adultos, de modo que el volumen y el nivel de instrucción sea equivalente al de la Educación General.

- Atender a la debida articulación interna de los contenidos de la enseñanza, en lo vertical y en lo horizontal, para que los planes y programas de estudio resulten científicamente accesibles.

- Garantizar los cambios necesarios en lo referente a los libros de texto y materiales docentes metodológicos: así como en la dotación de materiales y equipos de laboratorios requeridos para la enseñanza.

Teniendo en cuenta estos lineamientos, se confeccionan los programas de las asignaturas que conforman el plan de estudio y se editan por cursos y materias comprendidos en un solo volumen.

El objetivo de estructurar en un solo tomo todos los programas encuentra respuesta en las siguientes consideraciones:

- la mayoría de los maestros trabajan en dos o más cursos y asignaturas (aulas multigrados).

- en su conjunto ofrece una visión que contribuye a una mejor comprensión de la integralidad de los contenidos,

- favorece el dominio, por parte de los maestros, de los objetivos de cada curso y materia.

## Materiales Educativos y Post-alfabetización

- representa, en el orden económico, ahorro de recursos en su *impresión, manipulación y distribución*.

### 2.1.3. Experiencia Nacional de la Oficina Nacional de Alfabetización de Adultos de Haití.

A partir de 1975, el Groupe de Recherche et d'Experimentation en Alfabetización (GREAL) del Institut Pedagogique National de Port-au-Prince (Haití), junto con la Oficina Nacional de Alfabetización y Acción Comunitaria (ONAAC), iniciaron en «Cotes de Fer», pequeña ciudad en el sureste de Haití, una experiencia de alfabetización que partía de la base misma del universo cultural popular, encauzaba la utilización del idioma «Creole» en la alfabetización, y sistematizaba el modo de calcular de dicho conglomerado humano. Se trataba de una experiencia localizada, experimental, susceptible de extenderse a nivel nacional una vez que se esclarecieran aspectos ideológicos, de política y metodología. Haití registra agudos problemas sociales y en un país en el que, además, la lengua francesa es sólo hablada por una minoría. Se estima que un 80 por ciento de la población habla «Creole». Haití, un país eminentemente agrario, con severos problemas de organización económico-sociales, con fuerte predominio del minifundio. En ese contexto, GREAL propone que la base del trabajo de alfabetización, al carecer de referentes de política de desarrollo, y del desarrollo rural propiamente dicho; al ser muy considerable el volumen de desocupados y de campesinos sin tierra que le restan sentido a lo «funcional» de la alfabetización, sea la utilización de una organización de base con potencialidades sociales, los llamados «Consejos Comunitarios». Frente a las carencias administrativas de la estructura gubernamental, frente a la indefinición de objetivos, el consejo comunitario se constituye en el pilar de una acción de alfabetización que, además, ensaya la determinación, sistematización y reversión de los elementos culturales haitianos.

La alfabetización concebida por el GREAL persigue los siguientes objetivos operacionales para un período de seis meses.

El campesino debe aprender a:

- analizar una situación para ver los problemas implícitos en ella y resolverlos.
- apropiarse de un determinado número de saberes (destrezas, hábitos, conocimientos) para mejorar su vida.

Lectura, escritura y cálculo son los instrumentos indispensables para tales adquisiciones. El método de alfabetización, en consecuencia, no puede dejar de vincularse a la vida cotidiana, al entorno natural y cultural y a las preocupaciones del campesino.

Se persigue con ello desarrollar tres grandes orientaciones:

- el trabajo comunitario para la infraestructura material.
- la formación académica en la lectura, escritura, cálculo y decodificación de las imágenes.
- una conscientización acerca de los problemas de la comunidad.

Entre los objetivos últimos y los operacionales la distancia de metas es considerable, lo que explica y fundamenta la necesidad de la postalfabetización. Esta se desarrolla en base a tres orientaciones fundamentales:

- reforzamiento de los conocimientos académicos
- organización de la población rural
- trabajos de desarrollo comunitario.

Para lo primero, Haití ha fundado su esfuerzo en la edición de un diario rural «Soley Leve», en creole, editado y redactado en su mayor parte por los neoelectores y que da lugar a la lectura en común y al análisis del texto. En cuanto a la organización de las poblaciones rurales la alfabetización y la postalfabetización han sido un elemento dinamizador de los consejos comunitarios, sobre todo vinculando el conocer con la praxis comunitaria, y sobre todo alcanzando mejoras sustanciales en la organización de los propios consejos. Los trabajos de desarrollo comunitario tienen particular importancia en la postalfabetización: mediante ellos la comunidad cobra conciencia de la eficacia de su organización para resolver problemas inmediatos de salud, mejoras agrícolas, del medio ambiental. En torno a cada uno de los proyectos específicos ha sido creado un material didáctico que se usa en varias sesiones de animación y que sirve para el afianzamiento de la lectura. En este nivel la interacción entre alfabetización y postalfabetización es más acusada. En efecto, las sesiones de animación son orales pero con un material escrito accesible a los neoalfabetos. La posibilidad de acceso a estos documentos puede entonces aparecer ante los analfabetos

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

como una necesidad de alfabetización en tanto que actúa como un efecto demostrativo del cómo los recién alfabetizados tienen a su disposición nuevas fuentes informativas.

Otro de los aspectos interesantes de la experiencia haitiana es la búsqueda y la apropiación de una nueva metodología general para la confección del material didáctico. Partiendo de la premisa que un trabajo eficaz con los adultos tiene que tomar en cuenta los conocimientos y destrezas ya adquiridas por ellos y la forma en que nuevos conocimientos les deben ser presentados, el proyecto haitiano genera el material contemplando las siguientes fases:

- encuesta participativa a las comunidades usuarias
- tratamiento de los datos obtenidos
- aporte de los técnicos especializados
- trabajo de los pedagogos
- experimentación, evaluación y corrección del material
- difusión

Actualmente la experiencia del GREAL se extiende a una cobertura nacional, dentro de tres ciclos: alfabetización, postalfabetización y enseñanza facultativa del francés.

Para la postalfabetización se han producido materiales de lectura incipiente sobre salud, agricultura, cooperativismo, legislación y vida social. La evaluación se realiza en tres modalidades, estas son: permanente, formativa y sumativa.

### **2.1.4. «La experiencia del Programa Nacional de Educación Extra-escolar de Honduras (PRONAEH)**

Desde 1976 hasta finales de 1980 desarrolló sus actividades el Programa Nacional de Educación Extraescolar de Honduras (PRONAEH), dependiente de la Secretaría Técnica del Consejo Superior de Planificación Económica, en 7 zonas del país: Ocatepeque, Copaú, León, Morica, Valle del Aguan, Guaymas y Olencho. En estas zonas trabajan aproximadamente 200 monitores con un promedio de 30 participantes por monitor en alfabetización y desarrollo de la Educación Básica Integral (EBI).

El caso de Honduras no difiere del panorama general centroamericano y caribeño de habla hispana. Como el caso de Haití, se trata de un esfuerzo de extensión subregional que, por razones técnicas, de financiamiento y de estrategia, intenta

una cobertura nacional una vez comprobada su eficiencia localmente. En un cierto sentido el programa Hondureño recoge las modernas propuestas de otorgarles a la alfabetización y a las acciones posteriores un campo de acción o autónomo o no dependiente estrictamente del sector educativo, vinculándolo más estrechamente con los programas de desarrollo. En el caso de Honduras la relación es con la instancia más representativa del desarrollo y su planeación.

Los objetivos del programa son los siguientes:

- contribuir a configurar y vitalizar en el país, una red o circuito de aprendizaje extraescolar que permita iniciar sistemáticamente el desarrollo gradual de un proceso de educación permanente.
- brindar a la población de 10 años y más, preferentemente del área rural, la oportunidad de participar en un proceso educativo que le proporcione una educación integral (EBI).
- desarrollar sistemas y métodos de investigación participativa, organización y planificación de contenidos educativos en respuesta a intereses, necesidades y problemas de la población.
- participar en la coordinación interinstitucional, a través de la definición de objetivos comunes de la educación no formal.

La EBI (Educación Básica Integral) se brinda en forma no escolarizada y procura provocar o incentivar la respuesta educativa (REP) que se define como «el conjunto integral de condiciones de aprendizaje y de experiencias de aprendizaje que desde el punto de vista formativo contribuyen a la satisfacción de necesidades, intereses, problemas, aspiraciones e ideales de los participantes derivados de su actividad fundamental: el sistema productivo». Los medios que se utilizan cubren una gama de materiales impresos y se usa también la radio como elemento de apoyo. Una característica de dichos materiales es la sencillez y bajo costo de los mismos; se trata generalmente de impresos mimeográficos y tipográficos de papel periódico, con pocas ilustraciones y a un solo color. El conjunto del material parte de una organización temática que toma temas generadores surgidos de problemas priorizados por los grupos campesinos. En torno a ellos se abordan diferentes aspectos que inciden en su caracterización y en la posible solución de los mismos.

### **2.1.5. «La experiencia nacional de la Dirección General de Educación de Adultos en México.**

El esfuerzo a favor del desarrollo educativo de México tiene una larga tradición y manifestaciones diversas que un trabajo de esta índole no podría reseñar sino de modo parcial e incompleto. Como en el caso de Brasil y de Cuba, detrás de las iniciativas educacionales se encuentra un complejo modelo de desarrollo y un régimen institucional estabilizado cuya tarea es la de adecuar la estructura educacional a requerimientos derivados de un sostenido crecimiento económico y de una relativamente rápida modernización. Como en el caso de Brasil, tal evolución no está exenta de diversas posturas polémicas y no deja de recibir críticas en torno a las características del modelo general de desarrollo, su grado de dependencia o de autonomía frente a la hegemónica presencia norteamericana, su verdadera dimensión social, su concordancia con los postulados ideológicos y políticos heredados de la Revolución Mexicana. Aún cuando ciertamente estas cuestiones son en lo interno agudas y dan luces en torno a las virtudes y limitaciones del proyecto mexicano, desde una visión panorámica regional, lo realizado por México en materia educacional -con sus vertientes culturales, nacionalistas, indigenista, latinoamericanista- representa un aliento social y de masas siempre ilustrativo para toda América Latina.

Como lo recuerda el Secretario de Educación Pública, Lic. Fernando Solana, a más de 60 años de vida institucional de la Revolución Mexicana, todavía existen en el país severas carencias educativas y se mantienen marginaciones que atentan contra la justicia social preconizada por el sistema. Ello llevó a trazarse en 1978 una gran cruzada educativa nacional mediante el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados, cuyos objetivos son los siguientes:

1. Asegurar a todos los niños mexicanos la educación primaria.
2. Impulsar la enseñanza del castellano a quienes carecen de él.
3. Ampliar decididamente la educación para adultos, no sólo con una gran campaña de alfabetización sino procurando que quienes aprenden a leer y escribir cubran estudios

complementarios y queden integrados a actividades culturales o de capacitación o a ocupaciones productivas en donde utilicen el alfabeto.

El programa está organizado de modo tal que reposa en las definiciones y acciones de cada estado, siendo el gobierno federativo el encargado de normarlo, coordinarlo, otorgar el apoyo financiero y logística y colaborar en su evaluación. Cada estado establece las metas y organiza su acción mediante comités estatales, municipales y locales. Se han creado dependencias especializadas y se han suscrito convenios con otros organismos.

Comprensiblemente el programa nacional se canaliza a través de diversos programas específicos entre los que destacan la ampliación del programa de primaria para todos los niños, el programa de castellanización para niños de las zonas bilingües, el programa de educación para adultos, el programa de bibliotecas rurales del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), etc., a cargo de diferentes Direcciones Generales de la Secretaría de Educación Pública y organismos descentralizados. A diferencia de Brasil, que moviliza todos los recursos a través de un ente central, México presenta una amplia zona de acciones dependiendo de diversos organismos, condicionados en su nivel más alto por el Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados.

A los efectos de nuestro estudio, centraremos nuestro interés en el programa de Educación de Adultos, partiendo de la premisa que éste no cubre sino una parte de las acciones que en tal sentido México auspicia a través de otros diversos canales gubernamentales y privados.

El programa de Educación de Adultos se basa fundamentalmente en la labor emprendida por entidades federativas, en la participación de diversos sectores sociales y en algunas modificaciones a la estructura misma de la Secretaría de Educación Pública. Inicialmente el programa se ensayó, en forma piloto, en 10 estados, donde las tasas de analfabetismo y de población con primaria incompleta, además de problemas lingüísticos y culturales, son los más significativos. Estos estados fueron: Chiapas, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí, Sonora, Tamaulipas, Veracruz y Zacatecas. El programa utiliza tres formas de atención: el empleo de asesores alfabetizadores que cubran los centros de educación básica para adultos y el sistema abierto. Estos se apoyan en cinco elementos: registro, materiales didácticos especialmente confeccionados para adultos, círculos de estudio, asesores y el sistema intensivo. Todos ellos son abastecidos de un amplio repertorio de material educativo que es realizado por el CEMPAE (Centro para el estudio de medios y procedimientos avanzados de educación), organismo descentralizado.

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

En el sistema abierto concurren diversas oficinas especializadas: CEMPAE, que diseña el contenido de los textos de primaria para adultos; la Dirección General de Bibliotecas y Publicaciones, que edita y distribuye los materiales; la Dirección General de Educación de Adultos, que organiza, promueve y supervisa los servicios educativos; la Dirección General de Acreditación y Certificación, que otorga los certificados del sistema y operacionaliza la acreditación y los exámenes. El órgano de coordinación de todas estas instancias es el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos.

El sistema abierto se basa en tres elementos principales:

- el estudiante que puede ser «libre», es decir estudiar por su cuenta, y presentarse a exámenes, o bien formar parte de círculos de estudio, o ser «regular» en los Centros de Educación Básica; además su ritmo de aprendizaje no está prefijado por el programa, ni la acreditación lo somete a un plazo fijo. Los usuarios se presentan a examen cuando lo desean, de acuerdo a calendarios trimestrales fijados por la SEP. Cuando un adulto se considera preparado y lo desea, se presenta a examen en una etapa de una o varias materias, sin limitación. Si no acredita, se le señala en qué falló; de hecho no existe reprobación y el usuario tiene tantas oportunidades como lo desee de presentarse a exámenes.
- el asesor encargado de la coordinación del aprendizaje en los círculos de estudios, cuya función es de animación y de liderazgo horizontal, generalmente voluntario, que recibe una prima menor, y que ha recibido una capacitación previa.

Los libros de texto cuya organización y contenido veremos más adelante, conforman juegos de 12 libros, divididos en 3 etapas y por las áreas básicas del currículum oficial (español, ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas). Existe un libro primero de alfabetización. En lo que se refiere al asesor este recibe material y capacitación cuyos contenidos han sido elaborados igualmente por CEMPAE. Asimismo ocurre con los círculos de estudio que reciben auxiliares didácticos. Finalmente el Programa cuenta con apoyo radiofónico, materiales audiovisuales y televisión.

Como puede apreciarse el Programa mexicano está dirigido a ampliar los servicios educativos para lograr abatir el analfabetismo y generalizar la primaria básica, evitando la regresión de los neoalfabetizados. La postalfabetización se incluye en la educación primaria básica supletoria, y sigue los lineamientos curriculares oficiales. La producción del voluminoso material (hasta 1980 se han editado 8 millones de ejemplares) exige una centralización en la edición y programación

del mismo, y sus contenidos son de alcance nacional sin dar posibilidades de una diversificación regional o estatal. De otro lado la intervención de diversas oficinas gubernamentales no siempre hace posible una coordinación adecuada y la unidad de criterios se resiente. La propia Secretaría de Educación Pública reconoce que el programa enfrenta problemas de consideración especialmente en lo referente a la motivación del adulto, quien no ve la utilidad y atractivo del mismo, ni siente que los materiales se incluyan en su vida, intereses, preocupaciones. Algunas evaluaciones practicadas sobre el programa revelan que el público usuario es preferentemente urbano y del sector servicios, lo cual reforzaría la afirmación que el sector rural es el que menos participa del mismo. El otro obstáculo lo representa justamente la dispersión geográfica de los educandos potenciales. La SEP señala igualmente como obstáculos la insuficiencia de los recursos financieros, no obstante el considerable gasto en los materiales que por su presentación, volumen y distribución gratuita es de consideración, las dificultades inherentes a la formación autodidacta sobre todo en adultos y en medios en los que esa motivación es difícil de lograr, la insuficiente tecnología educativa, la limitada integración de los recursos institucionales, sobre todo porque el programa parece estar excesivamente enmarcado dentro de la Secretaría de Educación Pública, es decir, aparece como exclusivamente sectorial, y finalmente la escasez de especialistas en educación de adultos y en sistemas abiertos.

Con igual franqueza se reconoce por parte de los especialistas adscritos al programa que el importante papel del asesor para la animación y vitalización de los círculos de estudio no se cumple a cabalidad porque el cargo es voluntario, es decir, no es rentable, no siempre se califica a quien lo ejerce y, por lo mismo, existe una gran inestabilidad en la permanencia en el mismo. Con relación a los materiales, se ha procedido a una reestructuración de los mismos después de una cuidadosa evaluación realizada por CEMPAE, la que ha dado lugar a una nueva edición que se utilizará en 1982.

### **2.1.6. La experiencia de la Cruzada Nacional de Alfabetización y la educación de adultos en Nicaragua.**

Entre marzo y agosto de 1980, a 8 meses de haber triunfado la revolución popular sandinista, Nicaragua mantuvo y llevó al éxito una cruzada nacional de alfabetización cuyos resultados fueron la alfabetización de más de 400 mil personas y el rápido descenso de la tasa de analfabetismo de un 50.37% a un 12.96%. En ella participaron casi 100 mil «combatientes» alfabetizadores, todas las organizaciones de masas, dando por resultado la formación de una red organizativa

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

educacional en la que la participación popular, local y de base es el signo sobresaliente. Como resultado de la campaña, igualmente, nació el Viceministerio de Educación de Adultos encargado de la desafiante tarea de llevar adelante la educación popular básica.

Tal movilización nacional, cuyo único antecedente en la Región es el de Cuba en 1961, es decir, casi dos décadas atrás, imprime singularidad al caso de Nicaragua, demostrando una vez más que un esfuerzo educativo adquiere una dinámica excepcional en la misma medida que se ubique junto a la transformación de la sociedad en su conjunto y se basa en una mística ideológica y política llamada a generar un nuevo orden económico social más justo y democrático. Por otra parte el caso de Nicaragua, en tanto que su perspectiva revolucionaria no se sitúa en una definición ideopolítica socialista o marxista exclusiva, repercute en lo interno y en el exterior allegando un consenso más amplio, sin exclusiones de otras tendencias ideopolíticas.

Durante la realización de la Cruzada y al término de ésta se llevaron a cabo en Nicaragua el I y 11 Congreso Nacional de Alfabetización, los que constituyen los antecedentes teóricos y conceptuales del sistema de educación de adultos nicaragüense, es decir, una realidad dinámica que se enriquece y cambia con los aportes de los propios agentes educativos y de las organizaciones de masas. Desde el inicio de la Cruzada se es consciente que ésta es el primer escalón para llegar a la educación popular de adultos y que ésta a su vez es un medio en la consolidación del proceso revolucionaria. El Ministro de Educación Dr. Carlos Tunnermann decía: «El proceso y contenido de esta educación están en la revolución, es la revolución. la práctica cotidiana de esta revolución. Tenemos que educar en y para la producción, en y para la jornada diaria del adulto popular, en y para las lluvias, en y para los cortes, en y para nuestro proceso de transición, en y para nuestras contradicciones y nuestras limitaciones de recursos, no al lado de ellos ni a pesar de ellos». A su vez Francisco Lacayo, como responsable de la Educación de Adultos, señalaba que ésta será universal, progresiva y permanente y comprenderá 3 etapas: sostenimiento, consolidación y Primaria Especial para Adultos o educación básica. Tanto la etapa de seguimiento como de consolidación constituyen propiamente la postalfabetización puesto que procuran sostener el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo fundamental y preparar al neo-alfabetizado para la educación formal, el auto-aprendizaje y el aprovechamiento de los medios de comunicación.

La etapa de sostenimiento forma parte de la CNA y es un puente entre ésta y el inicio del seguimiento. Sus objetivos son limitados y explícitos: de un lado, culminar la alfabetización de los alfabetizados que no terminaron el programa alfabetizador del 15 de agosto; de otro, sostener a los recién alfabetizados en el aprendizaje de la lectoescritura y continuar con la enseñanza aprendizaje de la matemática. La transformación más significativa operada para continuar con esta fase es la transformación de las unidades de alfabetización sandinista (UAS) en los llamados Colectivos de Educación Popular (CEP), los que están integrados por un promedio de 10 miembros (no más de 12 ni menos de 7) con una representatividad que excede el marco familiar, con capacidad de desplazamiento de sus miembros, compuestos por los recién alfabetizados, los no alfabetizados por la CNA y un coordinador de educación popular. El CEP representa una instancia organizativa y ejecutora de base, orgánicamente adscrita al subsistema de educación de adultos.

Luego del CEP, los otros escalones técnico-administrativos son los siguientes:

- el promotor popular, encargado del asesoramiento, coordinación y control de varios CEP que conforman una zona. Puede ser un maestro o un activista de las organizaciones de masa.
- las comisiones municipales de educación de adultos, encargadas de la coordinación con las organizaciones de masas, los organismos estatales y los CEP.
- los maestros regulares y ambulantes.
- las subcomisiones de barrio, comarca o zona.

La etapa de sostenimiento ha requerido de los siguientes materiales: el manual del coordinador de los CEP, la Revista de Sostenimiento, la Revista 19 de Julio, la Columna en los diarios «Nuestra Nueva Trinchera», el programa radial «Puño en Alto», un cuaderno de operaciones prácticas, el uso de radios locales y un instructivo para los promotores. El elemento central para el uso de estos materiales y para el avance de la programación de los CEP son los talleres semanales (TS). En ellos se evalúa y prepara el trabajo de los CEP, se comparten experiencias, se enriquece lo político, se da informaciones. Los TS reúnen varios representantes de los CEP, son conducidos por los promotores populares y pueden contar con el apoyo de cualquier persona invitada. Las líneas orientadoras de los talleres proceden de la coordinación nacional de educación de adultos, y son distribuidos por documentos y el programa radial «Puño en Alto». La etapa de

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

seguimiento marca la culminación de la alfabetización y el aprestamiento para el ingreso a la primaria especial de los adultos o educación básica. En ella se pretende consolidar los conocimientos y habilidades adquiridos en la alfabetización y sentar una base instrumental de conocimientos que permita la continuación de estudios sistemáticos o asistemáticos. Además en esta etapa se plantea ampliar el marco de comprensión e información del adulto, de su formación ideopolítica, acentuar los hábitos de estudio y los de convivencia social. Esta etapa, finalmente, representa una opción fundamental para el proceso nicaragüense urgido de formación y capacitación laboral, de modo que sienta las bases indispensables en personas que aunque no continúen luego estudiando puedan recibir capacitación laboral a través de diferentes vías que el sistema se propone generar a breve plazo. Los colectivos de educación popular (CEP) continúan siendo el organismo de base a través del cual cobra dinamismo la acción educativa. No existen normas prefijadas en torno a cómo el CEP puede atender las tareas de esta etapa. El CEP deberá tener una matrícula de 15 a 20 personas en la zona rural, y de 25 a 30 en la zona urbana y su organización responderá a las necesidades del desarrollo pleno del adulto dentro del proceso revolucionario.

Desde el punto de vista de los contenidos, esta etapa persigue el dominio pleno de las materias instrumentales. Para ello la metodología se define como globalizadora mediante una combinación de los componentes teórico-prácticos en los que los ejes curriculares son el lenguaje y la matemática. Sin duda el soporte de esta acción está representado por la actualidad, profundidad, y dinamicidad de las vivencias revolucionarias. El mural, el diario, todos aquellos medios que permeabilizan y hacen posible la transmisión continua de lo que acontece o de lo que socialmente es necesario, son importantes agentes motivacionales.

El seguimiento, si bien estricto en sus fines y en las necesidades que aspira a superar, es pues una etapa en la que la creatividad y el impulso de las vivencias sociales representan el núcleo vivificante de la acción educativa. Los grupos de trabajo se mueven así en una dirección educativa compenetrada de las dimensiones concretas que va cobrando la evolución revolucionaria del conjunto social. El maestro, en su diálogo con los adultos, promueve el suceso, la noticia, lo prospectivo. Así el grupo que estudia no queda aislado y los adultos que estudian descubren la relación íntima entre revolución y educación, entre trabajo y cultura, entre la acción educativa y la acción revolucionaria. Del mismo modo los talleres y los promotores populares cumplen el mismo papel relevante, en esta etapa.

La educación básica popular, preliminarmente delineada, ha de comprender 4 niveles, cada uno de los cuales corresponde a un semestre del año escolar, equivalentes a la primaria del sistema educativo regular. Obviamente la concepción de la educación básica para adultos difiere de la concepción estática de la escuela, que a su vez suele aparecer enmarcada dentro de límites incomunicables con el conjunto social. En el caso de Nicaragua la educación popular básica procura, junto con la oferta de conocimientos y la vinculación de éstos con la vida laboral, fortalecer la formación ideo-política de los adultos en un contexto de apertura de la participación en las distintas tareas del proceso revolucionario. Ciertamente ninguna de estas cuestiones quedan esclarecidas por el hecho de buscarlas como decisión de gobierno, y no es que encuentren una definición adecuada de antemano, pero a diferencia de aquellos proyectos nacionales en los que los grandes objetivos presentan las opciones educativas definidas y previstas en su integridad, el caso de Nicaragua vuelve a presentar un panorama de espontaneidad, creatividad y generación en el camino, con una vital y actuante participación de las masas. Flexibilidad del sistema, definiciones que se lograron al paso de las experiencias, confianza en el aporte de las bases son elementos doctrinales y metodológicos que pueden vigorizar y particularizar un proyecto de educación de adultos desde sus inicios.

## **2.2. EXPERIENCIAS DE POSTALFABETIZACION CON USO INTENSIVO DE LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACION.**

Se advertía al inicio de este trabajo que la clasificación provisoria establecida no podía caracterizar sino someramente los programas en curso en la región. Todos ellos parten de una perspectiva nacional y, directa o indirectamente, utilizan contenidos, métodos, materiales que se sujetan a las normas dictadas por las esferas oficiales gubernamentales. Comprensiblemente, los grupos a los cuales están dirigidos pertenecen a los sectores marginados y de menores ingresos en la media nacional, de modo que su incidencia será en el sector rural. Finalmente, todos sin excepción apelan al uso de los medios masivos de comunicación, si bien el medio impreso tiene cierta preponderancia, sobre todo en la alfabetización y postalfabetización. Todo esto nos demuestra lo poco consistente de cualquier clasificación que entresaque sólo una o dos notas dominantes. Pero su utilidad reside en que se focaliza algún punto de atención que tiene particular significación dentro del sentido de este trabajo.

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

Es el caso del uso de los medios masivos de comunicación. En casi toda la región se ha comprendido el poder y las posibilidades educativas de los medios de comunicación. Algunas iniciativas, como veremos en este capítulo, han logrado un desarrollo espectacular en los sistemas educacionales, colocándose a la vanguardia incluso en un plano mundial. La tecnología de estos medios ha representado un reto que muchos países latinoamericanos han asumido, confiados en sus poderes de influencia social y de formación colectiva. Ciertamente también se ha hecho uso de estos medios siguiendo las pautas de algunos países que están a la delantera en la explotación y uso de los medios masivos, es decir, con una concentración monopólica de la propiedad y con una acusada tendencia a la comunicación verticalizada. Finalmente, y no obstante los encomiables desarrollos nacionales, la internacionalización de las comunicaciones y la propiedad de los avances tecnológicos por parte de países que son hegemónicos por razones políticas y económicas, presenta un fenómeno nuevo y creciente que amenaza, recorta o desafía la autonomía cultural de los países de la Región en términos de la conformación de la cultura nacional, de una vía educacional propia, de una afirmación de sus valores que no sean calca y repetición de los países altamente desarrollados. Aún cuando se relativicen los peligros de la penetración ideológica externa, aún cuando se enfatizan los aspectos positivos que tiene el aumentar la disposición a niveles insospechados de la información, es indudable que a la educación contemporánea le ha tocado responder a una influencia nueva: la de los medios masivos de comunicación, lo que determina conductas, expectativas e ideologización aún desconocidos por los sistemas educativos. La cultura de masas es una compleja realidad que, quiérase o no, ha quebrado los moldes educativos tradicionales, y por tanto ha puesto en cuestión la funcionalidad de la cultura.

Los debates nacionales, en muchas latitudes del mundo, se orientan a esclarecer el papel y la actitud de la educación en relación con los medios masivos de comunicación y cómo éstos pueden constituirse en instrumentos de la acción educativa. En la múltiple gama de opciones teóricas y en aplicación hoy, distinguimos esta tipología aproximativa porque la consideramos útil para el análisis de las experiencias que se presentan en este capítulo:

- Aplicación y uso de los medios con contenidos educativos tradicionales (cursos, charlas, programas escolarizados por radio y TV), dentro de una estructura capitalista.
- Formulación de contenidos educativos adecuados a los medios pero sin provocar la capacidad crítica ni democratizar el uso de los medios dentro de una estructura capitalista o socialista.

- Búsqueda de una comunicación alternativa en la que tanto los medios de comunicación como los contenidos educativos procuran la participación crítica de los destinatarios y la diversificación de los contenidos en función local y regional y de diversidades socio-culturales.

### **2.2.1. La experiencia de Acción Cultural Popular (ACPO) de Colombia.**

La labor de ACPO es una de las pioneras de la radio educativa de América Latina y hoy constituye un complejo institucional privado con diversos programas que conforman un sistema considerado de comunicación social, integrado por medios masivos y agentes de comunicación interpersonal. Su objetivo general es «la educación fundamental, integral, cristiana del pueblo, especialmente de los campesinos adultos, mediante la escuela radiofónica con sus elementos de acción.» Sus contenidos abarcan «la capacitación básica y la preparación para la vida social y económica del pueblo a la luz de los principios cristianos, de acuerdo con las diversas condiciones para despertar en aquél el espíritu de reflexión e iniciativa que lo motive a seguir contando con su propio esfuerzo, en el trabajo del desarrollo personal y comunitario».

(Art. 30- Estatutos). Cuenta en su patrimonio institucional con una de las mayores y más potentes redes de radio de Colombia; la cadena Sutatenza tiene 5 estaciones en onda media y 3 en onda corta, con más de 700 kilowatios de potencia, dos editoriales con altos volúmenes de producción de materiales a bajo costo, un semanario con una circulación de 50 mil ejemplares, discos fonográficos, cintas de cassettes. Ha desarrollado una extensa red de voluntarios locales, dos institutos para el entrenamiento del personal rural y un sistema para el tratamiento de la correspondencia.

El crecimiento de ACPO revela con claridad no sólo las posibilidades de respuesta del medio, urgido de propuestas educacionales informales, sino también la capacidad de movilización y de participación que el radio tiene, si bien considerado con los métodos tradicionales de la relación interpersonal y el medio impreso. Es cierto que la iniciativa de ACPO no nace en el vacío. Detrás de ella se encuentra la vigorosa y amplia presencia doctrinal e institucional de la Iglesia Católica, que a su vez puede lograr el concurso de esferas privadas, de beneficencia y de donaciones empresariales. Pero de no mediar un plan orgánico y el uso adecuado de los medios de comunicación, con una administración distante de la esfera burocrática oficial, no sería suficiente el apoyo de una institución tan poderosa como la eclesial. La otra constante de la labor de ACPO es que no se

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

plantea como reemplazo o en sustitución del sistema regular, sino que cubre los vacíos de éste; no postula una modificación de las normas y contenidos, puesto que éstos deben ser aprobados por el Ministerio de Educación; no se centra en la radio exclusivamente, sino que suma medios de comunicación en la tarea «de que la población rural puede ser integrada en la corriente de la vida de la sociedad y particularmente que el campesino, o habitante rural, puede con educación y entrenamiento jugar un papel activo en su propio desarrollo y puede pasar de ser el «hombre marginado» a una posición participante en la sociedad en general.

Igualmente ACPO no desarrolla programas específicos de alfabetización o de educación básica, dirigiéndose más bien a la educación informal y complementaria mediante acciones culturales que reposan en las propias comunidades y en el interés del campesinado. A las opiniones que ha recibido en el sentido de ser una agencia catequística, cuyos resultados específicos no se visualizan, habría que oponer la considerable circulación de los materiales (que no son gratuitos salvo las cartillas básicas), el promedio de audiencia, la labor de los centros de capacitación y la aceptación del semanario. Es verdad que ACPO no entra en colisión con el sistema, ni se pretende como una alternativa que pudiera en un momento dado causar un significativo impacto en los programas de educación de adultos, de desarrollo rural, de reforma agraria. El cambio preferido es el de la conciencia y la acción de la persona, recogiendo sus modos culturales, psicológicos, sociales, identificando sus problemas más próximos, planteando incluso las ideas cristianas en torno al tiempo presente, pero sin desplazar una ideologización o análisis en profundidad y recusatorio del sistema nacional vigente. Como veremos también en el caso de Costa Rica, la innovación y el aporte de ACPO reside en la forma tan hábil y provechosa en que el medio radial va siendo utilizado hasta un punto que se institucionaliza y se convierte en una de las fuentes creadoras de esa atmósfera cultural favorable a la postalfabetización y a la educación permanente. Es claro que esa vía puede luego adquirir una mayor profundidad en sus contenidos, que puede vincular éstos al contexto problemático de la sociedad global para explicar que la pobreza, el subdesarrollo, la marginación son resultado de la manera en que la sociedad y la economía están organizadas, puede contribuir a divulgar los auténticos valores populares en contraste con las solicitudes de la sociedad transnacional o consumista, puede hacer que la conciencia crítica de los usuarios vaya más allá de su circunstancia inmediata analizando las noticias, provocando debates en torno a las cuestiones nacionales, etc. Lo importante, en una primera instancia, es que se han demostrado eficaces en el uso del medio radial, compitiendo ciertamente con las emi-

siones radiales comerciales, y han ganado un público creciente capaz de entender y aprovechar una nueva posibilidad formativa e informativa, de algún modo conscientizadora.

El otro aspecto interesante de ACPO es la estructuración de los contenidos, lo que ellos denominan el planeamiento educativo, y cómo esta tarea les ha permitido generar modelos de tecnología educativa adecuados a sus fines. ACPO cuenta en su organización con tres divisiones: Planeación, Evaluación, División Cultural y Gerencia General, de las cuales las dos primeras son las encargadas de realizar el desarrollo cultural y la implementación de las acciones educativas. El proceso se inicia con la determinación de la población objetivo, sus necesidades básicas, y dentro de ellas, sus necesidades de servicios educativos adecuados. La investigación se orienta a determinar los servicios educativos convenientes, luego de establecer un diagnóstico de la realidad, una selección de los problemas prioritarios, una determinación de objetivos y una programación de los contenidos y los medios a emplearse. De este conjunto se derivarán los requerimientos de la unidad operativa que realizará los materiales. En la elaboración de los materiales se siguen una serie de pasos

metodológicos, incluida la consulta con especialistas y la aplicación experimental de los mismos o la evaluación previa de materiales anteriores. Como quiera que no existe una participación de los propios usuarios en la confección de los contenidos y que éstos tienen un alcance nacional, se aprecia que la diversificación de los contenidos y la atención a particularidades socio-culturales están fuera de la versión aproximativa acerca de la realidad. Una vez que las necesidades de una planeación general y de una producción industrial masiva son elementos que pesan en la concentración y centralización de la generación de materiales. El único elemento relevante y participatorio en las emisiones radiales lo constituye la nutrida correspondencia de los usuarios.

### **2.2.2. La experiencia del Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura (ICECU) de Costa Rica.**

La labor del Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura (ICECU) data de 1963, es decir, hace casi dos décadas, lo que explica en parte su cobertura en casi toda Centroamérica. Fundamentalmente persigue «difundir la cultura general a los adolescentes y adultos de todas las capas sociales, pero especialmente a aquellos que hayan tenido poca o ninguna posibilidad de beneficiarse con los sistemas regulares de educación». Si bien ha desarrollado varios programas, la actividad central del Instituto consiste en la realización de un programa de pre-

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

guntas por correspondencia y respuestas por radio, el cual sistematizado y organizado da lugar a la publicación de un «Almanaque ICECU». Ambos programas han logrado un público muy considerable en la sub-región centroamericana; una audiencia estimada en 3 millones de personas, una transmisión diaria en cerca de medio centenar de emisoras y repetidoras, una renta anual proveniente de la venta aproximada de 300 mil ejemplares del Almanaque (Precio: US. \$ 1.00 por ejemplar).

Tales cifras demuestran la importancia de la labor del Instituto, de la fuerza del medio radial en una acción de educación informativa particular apoyada por agencias internacionales (principalmente alemanas) y por los gobiernos centroamericanos. La cuestión reside en saber distinguir cuánto de educativo, en el sentido de un saber sistematizado que tenga influencia en los procesos sociales, hay en la experiencia de ICECU, en qué medida el propio método adoptado por ICECU es un factor que posibilita tan gran audiencia y, finalmente, qué ocurriría en el caso que se produjesen cambios en la programación de ICECU que fueran de índole sistemático-educativa, como, por ejemplo, alfabetización o primaria para adultos.

Estamos ciertamente frente a un caso concreto de utilización del radio para alentar una elevación del nivel cultural de la población, pero desde un planteamiento que, cuando menos, tiene tres características notorias y confesadas: participa de una concepción cristiana; es un sistema abierto en el sentido que no incluye ninguna sistematización educativa, sino más bien consultas escritas a un centro enciclopédico de información general; no tiene por tanto una organización curricular; los contenidos son graduados sólo en función de una sencillez informativa y del espacio disponible en una comunicación radial; y tiende a combinar una respuesta personalizada con una audiencia general que puede o no interesarse por las respuestas o que, en todo caso, recibe cápsulas informativas referidas a multitud de temas organizados únicamente por el orden en que van llegando las preguntas. El efecto propiamente formativo de este mecanismo es, al parecer, discutible. Algunas muestras del sistema de ICECU, es decir, la clasificación de la información en base a la correspondencia de una determinada persona, demuestra que la comunicación queda librada al interés de la persona por seguir informándose sobre determinado tópico. Demos por supuesto que una persona tiene el tiempo y la paciencia para, en base a preguntas formuladas en una sucesiva y continua correspondencia ir organizando un vademécum acerca de conocimientos eléctricos; ¿qué disponibilidad tiene ICECU de atender a esa persona con una relativa constancia, teniendo necesidades de programación tan dispersas como el cúmulo de preguntas por atender? De hecho no puede ser

tanta que convierta a un programa general en un diálogo interpersonal a través del radio. Es decir, de partida, la atención personalizada tiene un estrecho campo de juego. La segunda cuestión es aún mas seria: la definición, la concepción de cultura que está implícita en un programa de preguntas y respuestas. Dicho sea de pasa este tipo de programas radiales han sido muy frecuentes en la Región, aunque sin la organización y continuidad de ICECU; en algunos casos se premia el saber de los receptores invirtiéndose la figura en el sentido que la fuente emisora pregunta y los escuchas responden. En casi todos los casos, la simpatía y audiencia del público es considerable respecto a ese tipo de programas, y la convicción generalizada es que contribuye a elevar la cultura general de la gente. De este modo estamos frente a una forma no institucional, abierta y libre de educación que propicia la extensión de la cultura. Sin embargo, la relación entre el emisor y el receptor es doble: parece ser horizontal en cuanto los receptores hacen saber sus inquietudes cognitivas -en general son simplemente indagativas-; y es además vertical pues el emisor responde según sus convicciones, ideas, y criterios propios, constituyéndose en un centro de saber que, progresivamente, puede tomarse incontestable, infalible, con respuesta para todos los tópicos posibles. La cultura en programas de este tipo se toma, de un lado, como un conjunto acumulado de datos, como un mosaico de conocimientos que es detentado por una fuente determinada. Aún cuando, como en el caso de ICECU se pretende la ecuanimidad, la neutralidad, y la objetividad, es inevitable que se traduzca en las respuestas una actitud de vida, costumbres, ideología y una fe que influyen directamente en el oyente. Sería interesante observar, por ejemplo, en las respuestas de ICECU la cantidad de creencias populares que implícitamente se rechazan en las respuestas por constituir un saber ingenuo, no científico, perteneciente a clases sociales redimibles. La cultura, de ese modo, no sólo se presenta como natural y exclusivamente perteneciente a una clase, una élite, sino además como un conjunto enciclopédico inconexo, puesto que ninguna cuestión guarda relación con la otra, surge de improviso y se responde aisladamente, en el que la memoria parece ser el instrumento privilegiado que la hace posible. Se afianza así, inconscientemente, la división entre cultura y vida, entre cultura y trabajo; culto resulta ser el leído, el que tiene libros para consultar y tener una respuesta coherente. Finalmente, por la temática creciente referida a cuestiones prácticas, técnicas, el programa obviamente se mueve con mayor comodidad y eficacia en la difusión y formulación de respuestas tecnológicas y científicas que en la de asuntos de índole humanística, social o ideopolítica. El riesgo de confusión de planos es más que evidente; en efecto, dado que la mayor frecuencia de respuestas son «científicas», cualquier otra idea social, humana, ideológica adquirirá en el receptor la dimensión de verdad consagrada «científica». Algo que se deriva de esto y que tiene un serio correlato contrario a las

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

ideas en torno a la educación de adultos, es la pretendida «objetividad», en contraste con la «opinión». La primera es la deseable, la segunda no es necesaria, de ese modo el bloqueo de la opinión resulta siendo una meta y un valor, en circunstancias en que la indagación sólo puede valer en tanto que está correlacionada con opiniones, con posturas ante el mundo, y en que quien responde también adopta previamente una serie de posiciones ideológicas, políticas, sociales de «opinión» sin las cuales su quehacer no tendría explicación ni sentido. La cultura, finalmente, no es sólo funcional en cuanto despeja incógnitas técnicas o preocupaciones inmediatas, es funcional en cuanto estructura el conjunto de las disciplinas humanas, una cosmovisión, una ética, una estética, conductas de orientación y de transformación de la realidad. Difícilmente una homeopatía cultural forma al hombre y le da confianza en sí mismo, podría por el contrario hacer de la cultura una instancia providencial. Tan requerido está el programa de ICECU de «opinión» que además de las respuestas que envía por radio y por correspondencia, tiene una sección «confidencial» en la que, a no dudarlo, los casos y problemas están referidos a aspectos intrínsecamente humanos y sociales.

Estos apuntes sólo quieren llevarnos a constatar dos cosas: en efecto, la popularidad de estos programas más que residir en el medio radial -aunque éste favorece una comunicación a distancia, reside en que refuerza convicciones arraigadas en la relación cultura-pueblo. En segundo lugar, la popularidad de estos programas demuestra la gran necesidad de información de los sectores marginados. La gran oferta de ICECU nos plantea una solución imaginativa, se puede diferir del método y los contenidos pero no puede negarse que constituye una exploración llena de posibilidades.

De otro lado, muchos de estos riesgos los ha afrontado ICECU con un creciente perfeccionamiento. Ha combinado las emisiones radiales de preguntas y respuestas con charlas o conferencias semanales que engloban y sistematizan conocimientos, ha editado folletos complementarios de lectura en los que se ofrece un tema por ejemplar, tratado más exhaustivamente, ha realizado programas en lengua quiché para la zona de influencia maya, ha realizado numerosas investigaciones y evaluaciones del sistema. En otros términos, ha construido una experiencia que indudablemente colabora en la tendencia por constituir una comunicación cultural y educativa motivadora, por encima del carácter divulgativo y escolarizador en el que la inquietud y participación de los oyentes sea creciente y significativa.

### **2.2.3. La experiencia del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).**

El primer intento sistemático en la Región de aproximar el quehacer educativo escolarizado con las innovaciones tecnológicas de los medios masivos de comunicación fue la creación del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), un centro que ha desarrollado bajo los auspicios de México y de UNESCO, una significativa labor de capacitación de maestros en diversas áreas de la comunicación y que ha elaborado un número considerable de filminas como apoyo didáctico. En el plano de la teoría y la innovación, ILCE ha sido un agente de divulgación acerca del cine, la radio, los mecanismos audiovisuales y la tecnología educativa y sus aplicaciones educacionales. Además de propugnar una transferencia adecuada de la tecnología de los medios masivos de comunicación, ILCE ha impulsado el desarrollo de materiales de bajo costo o de tecnología intermedia en consonancia con las posibilidades reales de la escuela latinoamericana.

En alguna medida la experiencia de ILCE, reconociendo que ha sido constantemente solicitado por los países de la Región, nos demuestra la dificultad de operacionalizar y realizar actividades de comunicación educativa a través de las esferas gubernamentales exclusivamente; a pesar de reconocerse que la Región debía pugnar por constituir un centro avanzado y de un considerable volumen productivo que suministrara materiales audiovisuales a los diferentes países usuarios. Esta concentración del esfuerzo, que pudo favorecer un desarrollo más dinámico del ILCE, fue reemplazado por desarrollos nacionales que no tuvieron ni la envergadura ni, a la postre, las posibilidades de un centro multinacional. Otro aspecto complementario de lo anterior reside en que muchas veces los países procuran contar con oficinas especializadas en un determinado medio relativamente nuevo, antes de desarrollar a plenitud los anteriores. Es el caso, por ejemplo, de las filminas o la radio que rápidamente ceden lugar al video-tape o a la cinematografía, reduciéndose así la competencia para el manejo de los medios y las posibilidades para ampliar la cobertura de atención, toda vez que los nuevos avances tecnológicos implican mayores inversiones y el servicio se restringe a algunas élites urbanas.

ILCE no tiene específicamente programas para la educación de adultos, la alfabetización o la postalfabetización; su principal acción productiva de filminas ha sido dirigida a la elaboración de éstas como apoyo didáctico para la educación

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

básica regular (primaria y secundaria). No obstante muchos de sus módulos podrían ser de particular utilidad para estas áreas. En la actualidad cuenta con los siguientes módulos de capacitación:

- Curso de introducción a la tecnología educativa que sirve de base para poder seguir estudios en el ILCE en comunicación educativa y cultural, en sistematización de la enseñanza y en administración de tecnología educativa.
- Módulo de comunicación educativa y cultural, con una duración de 4 semanas a tiempo completo, destinado a responsables de programas educativos y culturales.
- Módulo de sistematización de la enseñanza, con una duración de 4 meses a tiempo completo, destinado a los responsables de programas de educación a distancia o escolarizada en labores de programación de la enseñanza, motivación, evaluación del aprendizaje y desarrollo de los medios auxiliares del aprendizaje.
- Módulo de administración de la tecnología educativa, con una duración de 4 meses a tiempo completo, destinado a responsables del logro de objetivos a corto y mediano plazo en el desarrollo, producción y uso de materiales de enseñanza, mediante la motivación y capacitación personal y el manejo adecuado de los recursos materiales y financieros.
- Maestría en tecnología educativa, de 4 semestres, orientada a formar especialistas en el desarrollo de tecnología apropiada a las características culturales y económicas de la región y en el uso de los productos de esa tecnología.

Además de estos módulos, ILCE ofrece una serie de talleres de corta duración (de un mes a tres meses en promedio), de resultados prácticos inmediatos, algunos de los cuales pueden tener positiva repercusión en la generación de materiales didácticos para la postalfabetización. Estos talleres son los siguientes: Taller de Elaboración de medios de comunicación de bajo costo, taller de producción de materiales audiovisuales, taller de producción, dirección y presentación en medios masivos para la educación, taller de técnicas didácticas, taller básico de cine educativo (super 8), taller de análisis de mensajes, taller de comparación gráfica y taller básico de televisión educativa.

#### **2.2.4. La Experiencia del Centro de Producción Audiovisual para la Capacitación (CEPAC-CENCIRA) del Perú.**

A partir de 1976, el Centro de Producción Audiovisual para la Capacitación, (CEPAC) del Perú desarrolla una investigación de carácter operativo que permita verificar la viabilidad de un sistema de capacitación masiva audiovisual, utilizando el video educativo a través de metodologías que son producto de la investigación práctica. A juzgar por los primeros logros, el proyecto asume una dimensión importante en el plano del uso de la televisión por cassette en acciones de educación para adultos, si bien hay que tener en cuenta que el trabajo de CEPAC se ha restringido a la capacitación en aspectos agrarios, sobre todo en empresas agrícolas, y que el índice de motivación acerca de este programa está en proporción directa con las urgencias y necesidades campesinas de información y capacitación a raíz de un intenso proceso de reforma agraria experimentado en el Perú. Hasta 1981, CEPAC ha realizado acciones de capacitación en 1,600 eventos con una cobertura aproximada de 65 mil campesinos a un costo promedio de 12 dólares campesino/curso, en aspectos específicos de tecnologías productivas, gestión empresarial, comercialización, organización y condiciones de vida, salud, nutrición, vivienda. En sus cinco años de labor CEPAC ha contado con la colaboración del proyecto CENCIRA-FAO, que le ha permitido una acción financiada por recursos externos, con relativa autonomía de gestión frente al aparato burocrático de la reforma agraria y moverse en un ámbito de coordinación y asesoramiento multisectorial e internacional. Otro aspecto interesante en la acción de CEPAC lo constituye la formación de personal especializado en lo que el programa denomina «pedagogía audiovisual». No existiendo en la Región un centro que pudiera capacitar jóvenes conferencistas en el medio televisivo con conocimientos educativos, de modo que fueran polivalentes en las sucesivas tareas del programa, se procedió a preparar cuadros en la tarea de producción, aplicación y evaluación de cursos audiovisuales. Se ha consolidado así un curso intensivo de 3 a 4 meses de duración, con un promedio de 13 a 14 horas diarias sobre metodología, tecnología, pedagogía, y técnicas mediante un sistema escolarizado. A ello le acompañan luego prácticas intensivas en el manejo y conocimiento de equipos y metodologías productivas. El curso finaliza con prácticas pedagógicas que se aplican en la producción de programas audiovisuales, los que someten a prueba en el terreno mismo. De este modo el curso genera productos aplicables y evaluables en el ámbito campesino. Hasta

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

el momento CEPAC ha formado 300 técnicos y especialistas de diverso nivel con lo que, potencialmente, estaría en capacidad de ampliar su cobertura hasta la ambiciosa meta de 600 mil campesinos.

Los cursos audiovisuales impartidos por CEPAC constan de un programa de video, guías para el participante y asesor, guías de evaluación del aprendizaje e indicaciones para la realización de demostraciones y/o trabajos prácticos, y un asesor técnico, campesino o profesional. Los cursos son realizados y producidos en la sede central de CEPAC en Lima y están concebidos para tener aplicación en extensas regiones, aunque pueden ser adecuados a requerimientos específicos diferenciales en el momento de la capacitación masiva, toda vez que la realidad rural peruana presenta una considerable heterogeneidad cultural y lingüística. Una vez realizado un programa o curso en video, y realizadas consultas con los campesinos, la capacitación en el campo representa movilizar los equipos (monitor de video-audio, grabadora-retroproductora de video, eventualmente generadores eléctricos) para aproximarse lo más posible a los usuarios potenciales. Uno de los objetivos de CEPAC es lograr que la capacitación se haga en los mismos puntos de trabajo, venciendo en lo posible la notable dispersión poblacional rural en una geografía dispar y difícil. El módulo de reproducción por ello puede ser itinerante, abarcando distintas empresas de organizaciones campesinas de una microregión, zona o región transitoria o semi-permanente, según las características demográficas, la demanda y las posibilidades de financiación. Los equipos por su parte son de video subprofesionales, de bajo costo, adaptables a una concepción modular. Los módulos con los que se opera son los de registro, edición, multicopiado, de capacitación y de mantenimiento.

Los cursos audiovisuales pretenden ser un vínculo entre los grupos de investigación o académicos y las necesidades concretas que los campesinos experimentan. Los cursos comienzan con investigaciones en el terreno para definir requerimientos, códigos, pautas culturales. Allí la participación del campesino es importante en la definición de la pauta básica de los cursos. La fase de elaboración consiste en hacer acopio de la información necesaria, vaciarla en un guión que es consultado con los técnicos en el tratamiento audiovisual. Se realizan los registros en terreno, grabaciones en estudio y se producen los materiales complementarios, editándose los programas. Estos son copiados y llevados a los módulos de capacitación en terreno para una aplicación experimental. La investigación es parte indisoluble de este proceso, pues está presente en las diver-

sas fases del mismo. La experiencia inicial en el Perú del uso del video ha desarrollado proyectos similares en México, Honduras, Bolivia y se encuentra en desarrollo en Brasil y Ecuador.

### **2.2.5. Experiencias de las Escuelas Radiofónicas Santa María de República Dominicana.**

Las escuelas radiofónicas de Radio Santa María se incluyen dentro de la mecánica empresarial privada y eclesiástica de ésta. En efecto, Radio Santa María, perteneciente a la orden jesuita, es una de las estaciones principales de República Dominicana, de máxima audiencia en el sector rural, de carácter cultural, educativo y comercial, con una variada programación de educación formal, semiformal e informal. Cuenta con programas de animación de liderazgo local, de extensión de conocimientos como el denominado «Universidad para todos»; de información sobre los organismos rurales; de esparcimiento dedicados a sectores poblacionales, (juventud, amas de casa, campesinos); de noticias y comentarios sociales, de servicio social, de simple esparcimiento. La larga vida de Radio Santa María ha permitido que el campesino reconozca en ella una agencia cultural eficiente y confiable, desde los programas de asistencia y de servicio local hasta la campaña de alfabetización; siguiendo los pasos de Radio Sutatenza de Colombia, en 1964, Radio Santa María se caracterizó como una emisora de amplia aceptación en la Región agrícola del Cibao dominicano. A partir de 1970, Radio Santa María combina una serie de objetivos que constituyen el marco contextual de las escuelas radiofónicas; finalmente se trataba de adecuar la radio a las meras exigencias del desarrollo dominicano, dándole a los adultos de los sectores marginales una educación básica de calidad que les permitiera incluirse en la vida general del país, con nuevas posibilidades democratizadoras. Tal educación debería allanar una serie de obstáculos que iban desde abatir los costos hasta la oferta *in situ* de oportunidades educativas, desde su capacidad motivadora hasta una mecánica sencilla que facilitara el aprendizaje, la evaluación y la certificación. Finalmente esta educación, obviando la gratuidad de la enseñanza tantas veces declarada pero en la práctica incumplida al no haberse plasmado su universalización, debería permitir cubrir parte de los costos y contribuir a atenuar la deserción y la motivación insuficiente, y demandar del estudiante una contribución pecuniaria mínima.

La respuesta a tales bases programáticas fue la creación de las escuelas radiofónicas, bajo una modalidad que combina algunos elementos de una escuela radial con una educación por correspondencia y con apoyo de monitores

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

locales que individualizan y controlan el proceso educativo. Las escuelas radiofónicas proporcionan cursos de educación primaria y secundaria primer ciclo, es decir, desde la 1ª hasta la 8ª clase, en períodos semestrales, lo que hace que en 4 años el estudiante obtenga el certificado del 8º curso. La alfabetización y la postalfabetización están pues en el inicio de estos estudios primarios e intermedios oficiales.

El mecanismo de operación de los cursos es el siguiente:

1.- Radio Santa María propala diariamente de lunes a viernes, una hora de cursos en la que se explican las tareas y contenidos, distribuidos previamente a cada estudiante en hojas impresas. La confección y explicación de las emisiones están a cargo de maestros especializados, quienes a su vez han ido adaptando anualmente la estructura general de tales cursos. Los elementos correctivos proceden de la opinión de los estudiantes -quienes al pagar por el curso se sienten con mayor derecho a explicitar sus reclamaciones-, y de los partes semanales remitidos por monitores de sector. En el programa, media hora se destina a las explicaciones y la otra media hora restante, a los ejercicios.

2.- Las hojas impresas que semanalmente recibe el estudiante en casa en números de 6 a 8, una por cada materia, es el material básico de enseñanza. En ellas se encuentra lo que se desarrollará en la semana en las emisoras radiales y los ejercicios correspondientes. Lo interesante de este material, además de constituir un manual al cabo de 23 semanas, es la forma en que están graduados y presentados los contenidos. No son propiamente textos de clase, puesto que no se usan fuera de la emisión radial; contienen lo esencial para la realización de la clase por radio y es en ese tiempo que se cumplirá el cometido de realizar el objetivo central de aprendizaje y los ejercicios. A diferencia de estos programas radiofónicos, la distribución a domicilio de las hojas y la realización de la clase en él, no exige la concentración de los alumnos en una aula o escuela, permitiendo una audiencia mayor y un menor tiempo de traslado por parte del usuario.

3.- Existe un monitor o maestro corrector encargado de realizar reuniones semanales con los alumnos (en promedio de 35 por monitor), corregir los ejercicios y brindar ayuda individualizada. Radio Santa María tiene un programa semanal para tales monitores, quienes a su vez realizan una mínima labor administrativa puesto que ellos son los encargados de la inscripción de los alumnos, del curso de sus cuotas semanales, de enviar el parte semanal de las clases y de aplicar los exámenes de fin de curso. El monitor es elegido por los alumnos, a partir de

requisitos establecidos por las escuelas radiofónicas. Es pagado parcialmente por ellos en tanto que un porcentaje de las cuotas se destinan a él, y su preparación no demanda ningún reciclaje específico salvo el programa radial.

4.- El «tema central» es un instrumento complementario a las clases formales, destinado a otorgar a los estudiantes elementos y motivaciones de orden social, moral, ideológico. Se trata de una discusión grupal promovida con ocasión del encuentro entre el monitor y los estudiantes, y que continúa y desglosa aspectos de un «Tema Central» propuesto a comienzo de cada semestre y al que se le destina una página en la serie semanal de las escuelas radiofónicas a principio de cada semana. Al final del semestre se organiza un concurso entre los estudiantes en base a ejercicios de éstos sobre el tema central. Es interesante señalar la nutrida participación de los estudiantes en este concurso.

5.- La difusión complementaria de los programas culturales y educativos de Radio Santa María confirman igualmente un paquete adicional a la labor de las escuelas radiofónicas, sobre todo en cuanto brinda elementos de educación no formal, acentúa valores de socialización y humanización y refuerza las posibilidades de organización de base a la inclusión de los estudiantes en ésta.

6.- El otro medio de las escuelas radiofónicas lo constituye el cobro del servicio educativo a los estudiantes y la remuneración simbólica a los monitores, mecanismo que establece un control del usuario sobre el programa y el monitor y que garantiza una mayor persistencia del alumno. Un curso semestral, contabilizando costos de inscripción, exámenes y las hojas semanales, significa un pago por parte del estudiante de US \$ 7.25, de los cuales corresponden al monitor US \$ 3.85 semestrales por alumno y los US \$ 3.40 restantes ingresan a los fondos de la oficina central. La aportación del estudiante cubre un 40% de los costos de las escuelas radiofónicas, las que a su vez prácticamente han logrado bajar a la mitad el costo anual promedio por alumno. En efecto, según Robert White el costo por alumno de las escuelas radiofónicas es de US \$ 33.27 frente a los US \$ 466.44 del sistema regular formal.

7.- El Ministerio de Educación a través del sistema nacional de educación de adultos coordina los programas y los exámenes a ser aplicados en las escuelas radiofónicas y otorga los diplomas oficiales.

Como se aprecia, de estas características se derivan una serie de soluciones imaginativas y prácticas que explican los logros de Radio Santa María y el por qué ha sido considerado su programa como una innovación útil y extensible a

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

muchos de nuestros países. En diez años de labor, las escuelas radiofónicas han inscrito a 90,000 adultos, han graduado en primaria a 24,563 personas y en 8º grado a 19,379 personas.

A cifras de 1981, están matriculados actualmente 17,550 estudiantes. Tanto más significativo es comprobar que, en comparación con el sistema regular oficial, los alumnos de escuelas radiofónicas, según el estudio de Robert White, logran mejores resultados medios en los exámenes de certificado para la 6ª y 8ª clases, y que los diplomados en escuelas radiofónicas que han ingresado en escuelas secundarias, obtienen resultados escolares iguales o ligeramente superiores a los de los otros alumnos regulares.

Junto con los aspectos positivos de esta experiencia importa, igualmente, referirse a las deficiencias y fallas, las que, por otra parte, la sistemática evaluación del programa ha permitido identificar. Un primer punto débil es la formación de los monitores. Las evaluaciones revelan que donde el programa no camina, los rendimientos son muy bajos o disminuye la audiencia, es que los profesores correctores carecen de una formación adecuada. Si bien resulta atrayente la posibilidad de que la capacitación y perfeccionamiento de los profesores pueda ser obviada, parece ser necesaria para subsanar estas fallas en el mecanismo de la educación radial. Una segunda observación crítica se refiere a la participación y motivación social de la experiencia. Es innegable que el mayor punto de atracción de la educación radiofónica dominicana lo constituye el hecho que otorga certificación, es decir, valida oficialmente los estudios básicos, permitiendo su continuación secundaria. Esta demanda es frecuente en toda América Latina y opera como un motor de iniciativas, modalidades y programas de diversa índole, en los que el apetito comercial no pocas veces distorsiona contenidos y disminuye la confiabilidad académica. Eso explica por ejemplo que la clientela de Radio Santa María, como lo anota White, sea de un status un tanto más elevado que el promedio de las comunidades rurales y preferentemente esté compuesta por adolescentes, futuros migrantes a las áreas urbanas. Aunado al carácter formal de la enseñanza y su certificación oficial, el propio mecanismo laboral de los monitores no permite un mayor trabajo con grupos comunales ni una labor organizativa que aliente a los educandos a encontrar un rol social dinamizador de la vida social local. De allí que el programa carezca de una coordinación con organizaciones comunales de base y, por tanto, no necesariamente contribuye a dinamizar un proceso de desarrollo local.

## 2.3. PROGRAMAS DESTINADOS A GRUPOS CAMPESINOS E INDIGENAS

Aparte de las salvedades ya anotadas acerca de esta clasificación provisoria, en este tercer agrupamiento de las experiencias hay dos notas dominantes que creemos útil explicitar. La primera es la referente al concurso de entidades no necesariamente gubernamentales y menos aún del sector educativo oficial, que tratan de conjugar alcances educativo con tareas promocionales del desarrollo, procurando una unidad de acción y la confluencia social que muchas veces la división sectorial burocrática acentúa. Desde programas como el del Ministerio de Desarrollo Agropecuario (MIDA) hasta acciones en las que interviene la Universidad Católica en Ecuador, o la Iglesia Católica a través de la Asociación de Educación Radiofónica de Bolivia, o las acciones mexicanas del Valle del Mezquital o de CEDEPAS, se aprecia una renovada confianza en la acción educativa bajo normas y modalidades distintas a las de una esfera estrictamente oficial. La segunda nota dominante y que representa hoy un amplio marco en el horizonte latinoamericano de la educación de adultos es el referente al respeto, impulso y adopción del marco cultural y antropológico de las comunidades campesinas a las que se trata de introducir en la cultura escrita. Aspectos tales como el del pluri o bilingüismo, que permanentemente bordean la educación de adultos en nuestro continente, la adopción de contenidos centrados en el mundo oral y sus expresiones de mitos, leyendas, relatos, la recolección y reintroducción de tecnologías nativas, formas de cálculo, expresión plástica, etc., resultan relevantes para la eficacia de procesos educacionales y se constituyen como alternativas ideológicas y metodológicas que la sociedad nacional en su conjunto debe reconocer y aceptar. En casi todos los programas que a continuación se reseñan se observará esta preocupación por conciliar el secular legado cultural subyacente en muchas partes del campesinado latinoamericano con la aportación de una cultura letrada, tecnológica y científica. Es claro que la perspectiva educacional se muestre insuficiente para responder a interrogantes y desafíos en situaciones de pluriculturalidad y de grandes grupos étnicos componentes de nuestras naciones, sobre todo porque en última instancia muchos de ellos nos plantean resoluciones audaces acerca del concepto de nación e identidad nacional, de los modelos de desarrollo y organización social. Sin embargo, es en la educación de adultos y sus expresiones experimentales como las reseñadas, de donde parten nuevas concepciones y doctrinas que inician nuevos modelos de convivencia nacional fundados en el derecho a la diversidad cultural.

### **2.3.1. La experiencia de «Khana-Educación-Promoción-Radio» (ex-Ecora) de Bolivia.**

El programa de Ecora, denominado a partir de 1981, Khana (luz, claridad en aymará), pertenece a la Asociación Radiofónica de Bolivia (ERBOL), la que agrupa a trece emisoras de la Iglesia Católica. En este caso se trata de un programa de educación no-formal bilingüe (español-aymara), para campesinos adultos del altiplano norte del departamento de La Paz, que combina el uso de la radio con el trabajo de campo, procurando animar acciones de promoción social de las comunidades campesinas de la Región. Su funcionamiento fue posible mediante un convenio entre ERBOL y el Ministerio de Educación y Cultura, dentro del proyecto educativo integrado del Altiplano (PETA), financiado por el gobierno boliviano y el Banco Mundial.

El grupo altiplánico aymará constituye cerca de un 30 por ciento de la población boliviana, con bajos niveles de vida, predominantemente agrícola, sometido a una marginación cultural y social que se suma a agudos problemas de concentración demográfica y una excesiva parcelación de la tierra.

Teniendo en cuenta ese contexto y experiencias anteriores entre las propias comunidades aymarás, el programa fortalece las formas de organización local o comunal preexistentes, contribuye a modificar la situación de dependencia y explotación del campesino revitalizando sus expresiones culturales y optimizando mecanismos de producción y comercialización y finalmente, fortalece la participación efectiva del campesino en la vida nacional.

En base a tales objetivos Ecora tuvo que llevar adelante un cuidadoso proceso de experimentación que le permitió consolidar su propia metodología. Contribuyó igualmente a ella la conformación de un equipo multidisciplinario, característico del programa. La comunicación con los campesinos se realiza a través de dos canales: de un lado, el contacto y la acción directos a cargo de la unidad de acción rural -integrada por un director, un ingeniero agrónomo, tres coordinadores de zona y dos ayudantes de campo-; de otro lado, la comunicación radiofónica a cargo de la unidad de emisión radial -integrada por un director, dos reporteros y cinco libretistas-locutores-. Ambos canales funcionan complementaria y simultáneamente. A través de ellos y de sus elementos (material impreso, cursillos) se expresa la participación de las comunidades. El sistema resulta así alimentado y retroalimentado por los propios equipos comunitarios.

Las líneas de acción de Ecora se han multiplicado en atención a sus fines educativos y de promoción social. Realiza una emisión radial abierta, otra de audiencia cerrada; realiza una formación sistemática en las comunidades; apoya a las organizaciones campesinas, mantiene un centro de formación campesina y realiza festivales educativos. La programación radial abierta desarrolla diversos programas en función de una «guía temática» previamente elaborada y la selección diaria de noticias. Además se favorece la transmisión de programas realizados directamente por los campesinos en sus comunidades. La transmisión de material logrado en el campo es una de las tareas más significativas del programa. Este originalmente era bilingüe (aymará-español), pero se optó luego por la transmisión exclusiva en lengua aymará.

El sistema radial de audiencia cerrada, denominado «Arusquipasiwi» (para conversar entre todos), combina material impreso y programación radial. El método que sigue es el siguiente: elaboración de una guía temática en función del calendario agrícola y de hechos nacionales significativos, edición de un cuadernillo semanal en base a la guía temática, con preguntas comprensivas. Los cuadernillos son distribuidos por Ecora, lo mismo que las respuestas, las que son registradas y tabuladas por la unidad de servicios pedagógicos. Junto con los cuadernillos, se realizan los programas radiales, que complementan y profundizan semanalmente los temas tratados. La formación de grupos de audiencia es impulsada por el programa a través de la unidad de acción rural, pero no es una condición necesaria para poder ser agente y obtener la certificación de estudios. La evaluación a través de las hojas de respuesta es un elemento básico del programa por cuanto brinda información acerca del cumplimiento de los objetivos, el grado y la frecuencia de participación de los campesinos y finalmente son útiles para programar las líneas de acción del próximo año.

Es interesante remarcar la evolución continua del programa con miras a corregir las deficiencias y dificultades. La primera serie se inició en 1978, con una duración de 4 meses, con 18 temas para una respuesta de 3,177 agentes de 58 comunidades, lo que representaba un 38% de respuestas en relación con 8,395 cuadernillos distribuidos. En 1979 el porcentaje fue de 39% de participantes para un total de 21,066 cuadernillos distribuidos en 110 comunidades, durante 7 meses y 29 temas del ciclo. En la evaluación de ese año se apreció claramente que el sistema combinado cuaderno-radio no siempre es seguido por un alto promedio de campesinos, y que en el caso de ser usado el sistema las respuestas se ceñían un tanto mecánicamente al tema desarrollado, perdiéndose las

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

posibilidades más amplias de retroalimentación que está en la base operativo del programa. La labor de 1980 permitió entre enero y agosto editar 20 temas y corregir algunas de las limitaciones arriba anotadas.

El otro programa, la formación permanente en comunidades, está ligado al sistema radial de audiencia cerrada, en cuanto se seleccionan aquellas comunidades que han mostrado mayor demanda de servicios educacionales y de formación. El trabajo comienza con la realización de reuniones iniciales en las comunidades priorizadas para determinar las principales líneas de capacitación, confrontando las respuestas originales de Ecora con las demandas de la comunidad. Luego se programan los contenidos y medios, en base a un instrumental didáctico sencillo que apela a las charlas, demostraciones *in situ*, juegos pedagógicos, sociodramas, grabaciones y audiovisuales. Las líneas de capacitación se centran en cuatro grandes áreas: agropecuaria, sociocultural, socioeconómica y salud. El trabajo de capacitación, en base a la experiencia ganada, se zonificó para lograr una mejor planificación y administración de las acciones y se categorizó a las comunidades por intensidad de trabajo en base a una escala de 1 a 3. La experiencia de Ecora ha tenido resultados alentadores en cuanto al número de cursillos y de participantes, pero ha implicado también reconocer en el terreno la dificultad de trabajar en educación no-formal sobre todo en cuanto a la planificación de la capacitación y su canalización sistemática y una real audiencia e interés por parte de las comunidades destinatarias. Paralelamente con este programa, Ecora ha trabajado en la formación de líderes campesinos a través de un centro de capacitación fundado en 1977 en la localidad de Batallas, aunque sin contar con un personal que lo atienda permanentemente. Los cursillos allí impartidos han tenido en los años de trabajo del centro una duración promedio de 3 a 9 días con una asistencia promedio de 20 campesinos.

Otro programa complementario de los anteriores es el de apoyo a las organizaciones campesinas, que cumple con las bases programáticas de Ecora de combinar el trabajo educativo con acciones de promoción comunal. Como un logro de esta línea de acción se presenta la formación de una asociación de productores, fundada en 1978 y que agrupa a 17 comunidades con un número de socios que alcanza a 236 campesinos. La asociación está dedicada a la producción y comercialización de productos agropecuarios.

El último programa de Ecora es el de los festivales educativos, iniciado recién en 1979 pero que marca la culminación de esfuerzos anteriores de concretar un teatro campesino aymara. Las primeras experiencias teatrales demostraron el interés y la captación de los campesinos por esta forma de expresión, lo que

aconsejó la necesidad de dinamizar las labores de creación y extensión artística. En total se han realizado 14 festivales educativos, con un promedio de 635 participantes, en los que durante un día determinado se alternan actividades de participación activa (concursos, deportes, etc.) con la parte pasiva (teatro, música, demostraciones).

Todo lo expuesto acerca de Ecora es posible que no logre traducir el avance cualitativo que ello ha significado dentro de frecuentes aproximaciones al mundo aymara en Bolivia, y la apertura de reales posibilidades participativas y de afirmación de un universo cultural fuertemente dominante en el altiplano andino. En el análisis del material producido por Ecora tendremos ocasión de marcar sus innovaciones en materia de una versión educativa surgida de la propia perspectiva cultural aymara, pero por el momento hay que señalar que el intento de elaborar una historia del pueblo aymará, en sonovisos y en textos, es ya un avance meritorio, al mismo tiempo que la versión puede, asimismo, llevar a pensar que, con personal limitado, no tiene mucho sentido el ampliar acciones y programas. El nudo de la cuestión está precisamente en este hecho: buscar alternativas de movilización y participación social que hagan viable el esfuerzo educativo, que lo sitúen en el contexto general, que le den cuerpo y lo constituyan en una esfera de la propia acción comunal.

### **2.3.2. La experiencia del modelo educativo «Macac» de Ecuador.**

Aún cuando la postalfabetización se realizará conforme al plan de trabajo ya planteado en 1982, el modelo educativo «Macac» de Ecuador representa una de las experiencias más prometedoras y relevantes en el marco de lo que se viene expresando en el presente estudio. Son varias las notas distintivas que hacen de este proyecto una experiencia innovadora y de trascendencia para aquellos países que, en similitud de condiciones culturales e históricas, desean una revalorización de sus culturas nativas al par que la subsanación de la postergación secular de su sector campesino. Tal proyecto «Macac» va a poner en marcha lo mejor del trabajo universitario -disciplina, coherencia, actitud científica- para una empresa social en la que las comunidades indígenas definirán el rumbo, contenido, métodos y administración de las acciones educativas. Esta vinculación estrecha entre el quehacer universitario, normalmente restringido a su área académica, y la comunidad de base, resulta ya de por sí innovadora no sólo, como puede concebirse en los términos de la extensión universitaria, porque allega el saber a gente ajena a las aulas circunscritas al ámbito rural, sino

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

además porque revitaliza y le da un mayor realismo al propio indagar científico. La universidad se ve impelida a realizar una investigación aplicada, que generalmente se estimó subsidiaria y académicamente menor, a encontrar respuestas a situaciones sociales específicas, a poner a prueba su saber científico y por lo mismo pretendidamente universalizable. En ese mismo terreno, la experiencia ecuatoriana pone a prueba la real capacidad de la universidad para un trabajo pluri o multidisciplinario que en el reino de las aulas se busca reiteradamente, pero que sólo alcanza expresión dinámica y viable en el terreno, en el trabajo de campo. Otro aporte del proyecto Macac, siempre en el plano de la colaboración universitaria con la sociedad indígena o segmentos poblacionales de base, es el referente al concurso de las ciencias sociales en la acción educativa. No se le oculta a nadie que éste es un aspecto particularmente álgido cuando se trata de ponerlo en práctica en la esfera burocrática de los ministerios de educación y que causa rechazo y celo profesional por parte del gremialismo magisterial. Se trata en este caso de optimizar la acción educativa, poniendo a disposición de ella el instrumental de la sociología, la antropología o la lingüística para la resolución de delicadas cuestiones siempre frecuentes en contextos pluriculturales y pluriétnicos. La alfabetización y la postalfabetización plurilingüe, por ejemplo, son, al mismo tiempo que una empresa educativa, una obra de antropología o de lingüística aplicadas en tanto que estas disciplinas deben contribuir a forjar un medio por el cual antiguas civilizaciones orales puedan adquirir la nueva cultura escrita, pero conservando su desarrollo autónomo, es decir, sin perder ni su lengua nativa, ni su riqueza, espontaneidad y originalidad culturales. Un último elemento general que caracteriza al proyecto ecuatoriano es el que se refiere a la cooperación internacional: la cooperación entre la Universidad Católica y el Ministerio de Educación ha contado con la ayuda del Centro de Educación Permanente de la Universidad de París V, René Descartes, bajo una modalidad que renueva lo consuetudinario y aplicado en materia de cooperación técnica y que representa a su vez una iniciativa digna de tener en cuenta.

El programa de educación intercultural-bilingüe, diseñado para las comunidades de la Sierra y la Región Amazónica del Ecuador, corresponde a la decisión política del Gobierno Nacional y al interés de la población quichua de contar con un tipo de educación acorde con la realidad y las necesidades de dicho grupo y del país. Este programa educativo se fundamenta en la revalorización de los componentes socio-culturales de los quichuas y en la decisión de integrar la educación a la vida cotidiana para lograr que, a través del reconocimiento de sus problemas y posibilidades potenciales y reales, puedan lograr una participación efectiva en las propuestas de desarrollo de beneficio comunitario nacional.

Teniendo como uno de los objetivos generales el fomento del diálogo intercultural, el programa contempla en todas sus actividades la participación directa de sus miembros:

- De las organizaciones indígenas como producto de la capacidad organizativa de las comunidades y del reconocimiento de los factores esenciales de su dinámica y problemática.
- Del Estado con las definiciones políticas emanadas del Gobierno Nacional (Ministerio de Educación y Cultura-MEC) y su concurso administrativo y financiero y
- Del CIEI (Centro de Investigaciones para la Educación Indígena) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), con su aporte científico sobre el análisis de la realidad de la población indígena, la preparación de material didáctico y la formación de personal indígena para la aplicación del programa.

Se considera que en la dinámica de la comunidad intervienen factores culturales, sociales y políticos que requieren ser tomados en cuenta para que, al desarrollarse, puedan ser revertidos dentro de condiciones igualitarias de autodeterminación y control de las distintas actividades que se realizan. La mayor parte de los recursos humanos, por lo tanto, son de extracción indígena: investigadores docentes de nivel universitario y medio, monitores de alfabetización, capacitadores y promotores de alfabetización y postalfabetización. A nivel administrativo, igualmente, el programa cuenta con un coordinador nacional y promotores con funciones específicas en el Ministerio de Educación.

Este programa educativo está dividido, para efectos de planificación y organización, en tres etapas que constituyen en sí mismas un solo proceso de educación permanente:

- La primera etapa, denominada de alfabetización, que incluye la enseñanza aprendizaje de los códigos lingüísticos, matemático y de imágenes, a través de un sistema pedagógico extraído de la propia cultura y con contenidos basados en problemas y necesidades del mundo quichua.
- La segunda, denominada de postalfabetización, contempla una fase de fortalecimiento de las técnicas adquiridas anteriormente a la vez que la aplicación práctica y concreta de conocimientos y el aprendizaje de español como lengua de cohesión nacional, y

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

- la tercera, corresponde a la educación infantil de la población indígena y enfoca el desarrollo de las potencialidades físicas e intelectuales, el aprendizaje de los diferentes códigos de conocimiento del mundo, preservando y desarrollando las características de su propia identidad cultural.

El programa de Alfabetización y Educación Permanente para la población quichua hablante del Ecuador fue iniciado contando con tres principios teóricos relacionados con la caracterización de toda sociedad de tipo oral, es decir de aquella que no ha involucrado la escritura en su sistema cultural:

. Toda sociedad oral dispone de un sistema de simbolización del lenguaje, manifestado en la decoración de la cerámica, los tejidos y otros instrumentos como también en la modalidad musical, por ejemplo.

. Toda sociedad oral dispone de un sistema de transmisión del conocimiento, que incluye otras, la imitación, la analogía, la instrucción verbal, etc.

. Toda sociedad oral dispone de un sistema de matemáticas que corresponde tanto a una lógica particular, como a las necesidades de trueque, intercambio, comercialización.

El análisis de los campos de aplicación de estos principios ha permitido llegar a la identificación de los contenidos culturales propios de la sociedad quichua, al reconocimiento de la existencia de determinados esquemas de pensamiento, de una escala particular de valores, de una cosmovisión especial en las relaciones hombre-naturaleza que diferencian claramente la sociedad quichua de las de tipo occidental.

La evidencia de tales características y el estudio de la situación actual del mundo quichua en su contacto con la sociedad hispanohablante, ha conducido a desarrollar un Programa Educativo que tiende a:

- la revalorización psicológica y cultural de la población indígena,

- la revalorización y desarrollo de sus propias formas organizativas,

- la identificación de problemas socio-culturales, económicos y políticos para encontrar soluciones que permitan enfrentarlos dentro del marco característico de la misma comunidad,

- la revalorización de conocimientos y prácticas tradicionales benéficas existentes en todos los campos de la vida comunitaria.

Este Modelo Educativo, por lo tanto, plantea la integración de la educación en la vida cotidiana y el reconocimiento de los problemas y de las posibilidades potenciales y reales de la comunidad para permitir a la población su participación efectiva en sus propias propuestas de desarrollo en beneficio tanto para tales grupos como para el país, fundamentándose en la revalorización de sus componentes socio-culturales: Lengua, formas organizativas, valores éticos, pedagógicos, mentales, etc.

La aplicación de este Modelo implica la necesaria concurrencia del Estado a nivel administrativo y financiero, de las organizaciones indígenas a nivel representativo de la población que va a ser beneficiada y del CIEI a nivel científico, exclusivamente.

Los componentes que integran el proceso del presente Modelo Educativo han sido clasificados, para fines descriptivos, en componentes estructurales, funcionales y pedagógicos en lo referente a su aplicación.

*a) Componentes Estructurales.* El modelo integra tres niveles de entidades orgánicas y áreas específicas de actividad: las organizaciones indígenas, el Estado y el mencionado Centro de Investigación para la Educación Indígena, este último a cargo de la preparación de material didáctico y la formación de unidades de capacitación de personal indígena.

Dada la importancia que representa la participación directa de la población indígena se hará, a continuación, especial referencia al nivel comunitario que constituye una variable determinante y condicionante en la concepción de este Programa.

Se considera que en el proceso dinámico de la cotinuidad hay tres factores fundamentales que requieren ser tomados en cuenta para conseguir su dinamización, de modo que, al desarrollarse, permitan la participación de la comunidad en el desarrollo nacional dentro de las mejores condiciones de autodeterminación y control de sus actividades.

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

El factor cultural, considerado como un conjunto orgánico de sistemas de cohesión social, de transmisión de conocimientos, lógica y matemáticas, principios éticos, legales, sanitarios, agrícolas, y que se manifiestan a través de la lengua oral, constituye la base misma del comportamiento social en el interior del grupo, e incide en sus relaciones con otras culturas.

El factor económico, cuyas estructuras obedecen a un conocimiento y a una relación con la naturaleza, refleja no sólo una realidad objetiva sino, lo que es más importante, representa un elemento fundamental de proyección social.

El factor político, como manifestación de la capacidad organizativa, significa un instrumento de responsabilización y de participación activa en las acciones educativas y de desarrollo que se propongan. Esta participación se expresa, en una primera etapa, en la elección de sus propios agentes educativos:

- monitores de alfabetización encargados directos de la transmisión de conocimientos (lectura, escritura, matemáticas, leyes, agricultura, salud, etc.),
- capacitadores de monitores, encargados de la formación de personal alfabetizador,
- promotores, encargados de la coordinación y seguimiento de las tareas de alfabetización y de la mediación entre los miembros de la comunidad y los agentes externos de desarrollo.

Se señala que los recursos humanos, al ser de extracción indígena, están más capacitados cultural, social y políticamente para participar en la conducción y realización del programa de alfabetización; el programa involucra, por lo tanto, a los elementos que caracterizan la vida misma de la comunidad como promotores del desarrollo de la conciencia individual, grupal y nacional.

En una etapa posterior, los promotores de alfabetización pueden tomar a su cargo la postalfabetización para la ejecución de obras específicas de desarrollo que partan, por un lado, de sus necesidades e intereses vitales y, por otro, de las necesidades de desarrollo general del país.

b)Componentes funcionales: Se contempla fundamentalmente la inclusión coordinada, de tres códigos necesarios para pasar del mundo oral al escrito, del mundo de la verbalización al mundo de la representación gráfica. En este sentido, el concepto de alfabetización se amplía, puesto que toma en cuenta diversos tipos de lenguajes que se dan en una cierta forma para pasar a otra en la que involucró la acción voluntaria de reproducción.

Los códigos en referencia son los siguientes:

- Código Lingüístico: al considerarse la existencia de culturas orales y escritas, toda acción de alfabetización está encaminada a proporcionar a las primeras un sistema dinámico de graficación de sonidos, morfemas y sintagmas, es decir, de un sistema de escritura que permita la expresión y transmisión del pensamiento en base a los requerimientos de comunicación de la cultura.

Se considera la cultura y, por lo mismo, la lengua nativa, como el primer instrumento de ingreso al mundo de la escritura por ser la lengua habitual de comunicación en el marco de las relaciones sociales que maneja a diario la comunidad y que constituye la parte más vital de su identidad y de sus comportamientos.

La lengua, que tiene como función primaria la comunicación oral entre los hablantes de la comunidad respectiva, encuentra en la escritura la función secundaria que le permite llegar a un mayor número de receptores de su propio grupo cultural, independientemente de las circunstancias espacio-temporales. Al sobrepasarse las barreras de comunicación entre miembros del mismo grupo cultural y profundizarse el conocimiento de las diferencias que pueden presentarse a nivel inter-grupal, puede encontrarse más apto para conocer y comprender las características y particularidades de otras culturas, como son las de tipo occidental, por ejemplo.

- Código Matemático: La matemática, considerada como un lenguaje, dispone de un código basado en signos y operaciones orales con un sistema de funcionamiento característico de acuerdo con los esquemas matemáticos desarrollados por la cultura. Al existir una matemática oral, este programa educativo toma su sistema y lo incluye como otro de los componentes de la alfabetización, utilizando gráficos convencionales para escribir y desarrollar las operaciones de cálculo como se producen a nivel mental, es decir, conforme a mecanismos de duplicación, complementación, descomposición y ubicación de izquierda a derecha, en lo que a la matemática teórica se refiere, y de acuerdo con las situaciones sociales de su utilización.

## Materiales Educativos y Post-alfabetización

La alfabetización en matemáticas corresponde, por lo tanto, a la escritura de la práctica mental de comprobada eficiencia en la sociedad, y que difiere considerablemente del sistema occidentalizado.

- Código de imágenes: la introducción de las imágenes como un código, y consecuentemente, como un lenguaje que dispone de signos propios de representación gráfica, constituye otro de los componentes de la alfabetización. Si el código lingüístico dispone de sonidos, morfemas y sintagmas, el código de imágenes contempla también un conjunto de signos tales como formas, planos, perspectivas, sombras, etc., que se estructuran para transmitir determinados mensajes en situaciones de oposición, consecuencia, causalidad, etc., y que requieren ser explicitados para llegar a descubrir su significación.

Al igual que la escritura lingüística, la escritura de la imagen tiene su contraparte que es la lectura cuya interrelación (escritura-lectura) y su difusión, constituyen elementos multiplicadores de la transmisión del conocimiento y no como de ilustración, decoración o motivación.

La concurrencia de estos tres lenguajes con sus respectivos códigos es fundamental sobre todo en la etapa de postalfabetización puesto que, con sus propios signos, complementa las posibles limitaciones que pueden darse cuando se maneja sólo uno de ellos.

*c) Componente pedagógico.* Siendo el sistema pedagógico el factor de mayor dinamismo social dado que, actúa a partir de los individuos, es considerado un componente de la alfabetización desde el punto de vista de la estructura funcional que representa la relación de los participantes en el proceso educativo. ¿Quién educa a quién, en qué situación, bajo qué circunstancias? ¿Cómo y cuándo se da el hecho educativo? ¿Qué se enseña directa o indirectamente? Se ha tratado de tomar en cuenta estos interrogantes para desarrollar un proceso que, al ajustarse a las realidades culturales del grupo, posibilite el desarrollo de sus capacidades creativas, revalorice su identidad y se manifieste como un elemento de integración nacional.

El nivel de técnicas de aprendizaje es funcional, ya que une el aprendizaje mecánico con el reflexivo, y utiliza la memoria visual, auditiva y gestual. Cada alumno fija sus pasos metodológicos de una manera consciente durante el proceso de progresión de temas.

### Etapas del Programa:

El programa está dividido, para efectos de planificación y organización, en tres etapas, aunque en sí mismas constituyen un solo proceso de educación permanente:

- La primera etapa, denominada de alfabetización, contempla la enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura de los códigos lingüísticos, matemáticos y de imágenes, a través de una pedagogía extraída de la propia cultura, con contenidos basados en problemas y necesidades del grupo socio-cultural respectivo, dándose especial importancia a la «Verbalización», es decir, al «reconocimiento», expresión y discusión de los problemas y al planteamiento de posibles soluciones.

Esta etapa, que se calcula puede completarse después de 400 horas de trabajo, debe permitir al neo-alfabetizado la adquisición de una conciencia del valor personal y de los valores de la sociedad a la que pertenece, debe reconocer en la lectura y escritura de los distintos códigos nuevos instrumentos de análisis de su realidad y de progreso para la aplicación de estas técnicas, y debe finalmente, mantener el proceso iniciado mediante su continuidad en la postalfabetización.

- La segunda etapa, denominada de postalfabetización, constituye una fase de fortalecimiento de las técnicas adquiridas anteriormente a la vez que la aplicación práctica y concreta de conocimientos en su vida diaria. El fortalecimiento se plantea mediante la introducción de nuevo material (literatura, historia, geografía, leyes, etc.) para incrementar el conocimiento y las posibilidades de análisis crítico, y continuar luego con la funcionalidad de la postalfabetización que corresponde a la concretización y puesta en acción tanto del conocimiento como de técnicas apropiadas en áreas tales como agricultura, ganadería, medicina, artesanía, nutrición, leyes, etc.

Paralelamente, esta etapa incluye el aprendizaje del castellano como segunda lengua, es decir, como lengua de apertura al mundo exterior, como medio de cohesión nacional, y como instrumento de solución de los problemas que provoca toda situación de índole intercultural. Tanto la lengua nativa como la segunda lengua se manifiestan socialmente, en la actualidad, en situaciones concretas no intercambiables dentro de un marco teórico de diglosia y no de bilingüismo; cada lengua tiene, en nuestra sociedad, su propio marco referencias aunque se

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

puede encontrar personas que individualmente son bilingües. Esta realidad social hace que se enfrente la enseñanza de castellano hacia situaciones del uso real, concreto y funcional de cada idioma.

Desde el punto de vista pedagógico, la introducción del castellano en esta etapa es coherente dado que ya está conocido y consolidado el mundo de la escritura. El aprendizaje escrito de esta lengua dependerá, básicamente, del incremento del conocimiento del castellano oral, para lo cual se contempla el apoyo de emisiones radiofónicas adecuadas a esta finalidad.

- Como una tercera etapa se incluye la educación infantil de la población indígena, por considerar que esta población constituye una fuente potencial de analfabetismo en el país. A pesar de la inexistencia de cifras específicas al respecto, sabemos que entre un 20% y un 25% de niños escapa del sistema escolar y que el índice de retención en el ciclo primario apenas alcanza el 25% (UNESCO, ECU 72-021).

Se considera que una de las razones fundamentales de este fracaso es la inadaptación del sistema escolar a las necesidades de los niños indígenas, por lo cual, y para integrar el proceso de alfabetización en la educación general, se prevé para la población infantil indígena, el diseño de un sistema educativo que cumpla objetivos como los siguientes:

- Que el niño desarrolle sus potencialidades físicas e intelectuales dentro del marco del sistema cultural al que pertenece.
- que junto con el desarrollo de su potencialidad integral y el aprendizaje de la lectura y escritura de los diferentes códigos de comunicación, incorpore, progresivamente, la lengua castellana como un instrumento adicional del conocimiento del mundo preservando y desarrollando las características de su propia identidad cultural.

Estos objetivos suponen la identificación del universo mental del niño indígena (vocabulario, conceptos de base, conceptos lógicos, madurez psico-motora, papeles sociales, intereses, etc.) y la participación activa de la familia en el proceso educativo. En efecto, existiendo un marcado sistema de educación no formal en la sociedad indígena y representando la familia no solamente un núcleo afectivo sino unidad económica, educativa y política y un subsistema de salud, entre otras cosas, su concurrencia en el sistema educativo garantiza la efectividad del proceso educativo. La estructura comunal y la educación de adultos que, por su

parte, representan un eficiente elemento de apoyo, permiten ubicar la educación formal y la educación no formal dentro del sistema socioeconómico y cultural característico del grupo.

La participación de la comunidad, expresada a través del maestro indígena y de los padres de familia, encontrará el nexo con la cultura blanco-mestiza por medio del maestro de castellano.

Cursos de formación.

El principal objetivo de los cursos de formación es el de desarrollar un sistema de formación de personal de alfabetización que permita, en el plazo de dos años, organizar progresivamente la campaña de alfabetización con cobertura hacia todas las comunidades indígenas mediante la transferencia del «saber hacer». El personal de alfabetización (monitores, capacitadores y promotores) cumple tareas complementarias encaminadas a lograr que cada agente de alfabetización, consciente de la problemática cultural socio-económica del mundo, se convierta en un eficiente reproductor del sistema educativo.

Los monitores, capacitadores y promotores recibirán una formación pedagógica práctica cuya meta es el dominio del material didáctico de base en un tiempo aproximado de 252 horas de trabajo.

Los capacitadores tendrán, adicionalmente, un curso de 252 horas para profundizar sus conocimientos lingüísticos, matemáticos, pedagógicos, de técnicas de enseñanza de lectura y escritura y de animación de grupos, como también un curso de práctica de formación de monitores bajo la dirección del equipo del CIEI.

Los promotores, por su parte, recibirán un curso de similar duración para profundizar sus conocimientos sobre socio-lingüística, técnicas pedagógicas, administración y planificación educativa. Posteriormente se trasladarán a sus respectivas zonas con el fin de organizar la alfabetización, y finalizarán este programa de formación con 252 horas adicionales para analizar los problemas detectados durante su trabajo de campo.

Para la etapa de postalfabetización, los promotores participarán en un curso de tres meses en el que recibirán entrenamiento específico sobre técnicas tradicionales y modernas adaptadas en las áreas de agricultura, ganadería, medicina, artesanía, leyes, etc.

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

Se han establecido las siguientes metas de formación de recursos humanos:

- Capacitadores: 4 grupos de 16 participantes en cursos de 3 meses cada grupo, lo que da un total de 12 meses para 64 personas. Cada capacitador podrá formar 10 monitores cada dos meses como mínimo, o 10 monitores por mes como meta máxima.
- Promotores de alfabetización: 4 grupos de 24 participantes en cursos de 4 meses, lo que da un total de 16 meses para 96 promotores. Cada promotor podrá supervisar el trabajo de 6 o 7 centros durante un período mínimo de dos meses.
- Monitores: en dos años se prevé la formación de un cuerpo de 6.640 monitores indígenas para alfabetizar un total aproximado de 450,000 personas en cuatro años.

### **Evaluación-**

Dado el carácter dinámico del proceso educativo que plantea este Programa se requiere proceder a hacer reajustes permanentes en una evaluación constante de los parámetros que fundamentan el proceso.

Para esta evaluación se consideran los siguientes aspectos:

#### **- Científico:**

a) Material Didáctico: se realizará mediante la aplicación de fichas de observación destinadas a readaptar el material didáctico en función de las nuevas necesidades y de las dificultades detectadas.

b) Formación: mediante cursos de evaluación basados en la observación del funcionamiento de los diversos agentes de alfabetización y en lo que respecta a las dificultades encontradas en el proceso. Esto permitirá una readaptación inmediata de los cursos o la organización de seminarios complementarios para hacer reajustes específicos.

c) Cumplimiento de objetivos y metas del Programa.

-Administrativo: Mediante la evaluación permanente del funcionamiento de las relaciones administrativas con el objeto de mantener informados a los organismos responsables de los reajustes necesarios para lograr un mejor funcionamiento del sistema.

- Políticos: Mediante encuestas sobre el impacto socio-económico del proceso, lo que permitirá determinar la incidencia del programa en la dinámica de la comunidad. Igualmente, se hará una estimación del grado de absorción del proceso por parte de las organizaciones de base y su transformación cualitativa.

- Estrategia de aplicación del Modelo Educativo.

La formulación del Programa contempla momentos muy importantes para la determinación de etapas que permitan o no la continuidad de la aplicación del plan.

La estrategia general planificada para la iniciación del Programa señala los siguientes momentos tácticos:

a) Creación del centro de alfabetización por parte de la comunidad:

Se considera que la comunidad, al haber dado una respuesta organizada a la propuesta y al trabajo de motivación de los Promotores, debe haber seleccionado a los miembros de la población que asumirán el papel de educadores, lo mismo que a un número suficiente de personas dispuestas a iniciar sus estudios.

La construcción del local o ámbito en el que se van a desarrollar las actividades sería realizada por los mismos alumnos de acuerdo con la situación económica de la comunidad, pudiendo recibir ayuda del Ministerio de Educación o de otras fuentes en materiales, dinero, etc., para tener listo el local al momento de la iniciación de los cursos.

Desde el punto de vista político, el Centro de Alfabetización y, sobre todo, el monitor no deben constituirse en una nueva fuente de poder; toda acción del monitor deberá ser coordinada con el cabildo, la cooperativa o cualquier otra forma de poder de la comunidad.

Para efectos de una mayor efectividad del Centro, éste debe tener un horario no restringido para permitir la asistencia de la población según las disponibilidades de la comunidad. Se calcula que el tiempo de trabajo diario es de dos horas.

Por razones psicológicas y pedagógicas se recomienda no utilizar el local de la escuela de la comunidad (si lo hubiera) por los posibles bloqueos que pueden producirse en el aprendizaje de los adultos.

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

b) Proceso de formación de cuadros: Los cuadros de capacitación de los recursos humanos de la comunidad permitirán la introducción de personal que, junto con las tareas específicas de la educación de adultos, facilite la coordinación de reuniones locales y zonales y permita la relación con estructuras administrativas externas.

La característica esencial de la formación y de las tareas de desarrollo, que se espera realicen las comunidades, evita la pérdida de sus características etno-culturales y la distracción de sus tareas habituales (esencialmente agrícolas), mientras se realiza el proceso educativo. Con esto se trata de evitar la «profesionalización» ya que los nuevos instrumentos adquiridos, a través de su formación se sumarán a sus actividades cotidianas.

Esta transferencia de poder les permitirá, finalmente, flexibilizar la aplicación del Programa en términos de la realidad particular de cada comunidad en aspectos tales como el ritmo, tiempo de clases, contenidos, planificación de actividades conexas, etc.

El apoyo y asesoría del CIEI, mediante el seguimiento de cada cuadro educacional, permitirá un mejoramiento permanente. La discusión horizontal, el intercambio de experiencias y el aporte creativo de los cuadros podrán determinar en última instancia, el modelo de educador indígena que requiere el país.

En el caso de la educación infantil, la participación de la familia (padres) permitirá la continuidad del aprendizaje escolar y extraescolar sin generar profundas contradicciones. La relación padres-maestros permitirá, del mismo modo, el perfeccionamiento de los métodos, contenidos y alcances del aprendizaje de los niños para obtener un modelo educativo infantil que corresponda a las necesidades reales que demande la población.

c) Introducción de la población en cada etapa del Programa: Para la fase de alfabetización se recomienda el ingreso de adolescentes de más de 15 años, o de adultos analfabetos y semi-analfabetos de lengua materna quichua.

Para la etapa de postalfabetización se considera lo siguiente:

- Quichua: Ingresan los alumnos que terminaron la etapa de alfabetización cumplidos los requisitos legales que acrediten tal grado de instrucción, y alumnos alfabetizados en castellano después de haber realizado un curso de introducción sobre la escritura quichua.
- Castellano: Podrán ingresar los alumnos que terminaron el curso de alfabetización y se encuentren cursando la postalfabetización.
- Fase Quichua-Castellano: Ingresan todos los alfabetizados que han pasado por las etapas quichua y castellano antes indicadas.

La etapa de Educación Infantil podrá ser cursada por niños quichuahablantes de 5 y 6 años de edad.

d) El Programa y su relación con el Desarrollo Nacional: Para que el Programa funcione de una manera eficiente, se requiere una coordinación y potenciación con los planes de desarrollo aplicados a nivel rural, entendiéndose que la población es el eje fundamental de las actividades de desarrollo y que debe tener en cuenta principios como los siguientes:

- No introducir proyectos aplicados sin que la comunidad haya alcanzado antes cierto grado de organización, análisis y discusión de los problemas, lo cual coincide con la Finalización de la etapa de alfabetización.
- Orientar en la etapa de postalfabetización global la realización posterior de proyectos específicos para permitir la utilización y desarrollo de los conocimientos adquiridos.
- La comunidad, a través de sus organizaciones, debe participar en el conocimiento, discusión y planificación de las actividades de dichos proyectos.
- La relación entre la Comunidad y el Estado se desarrollará en el ámbito del Consejo Provincial de Alfabetización que tiene representantes de las diferentes Carteras de Gobierno y que expresan las políticas definidas por el Consejo Nacional de Alfabetización.

### **2.3.3. La experiencia de la Central para el Desarrollo y la Participación social (Cedepas), y del Centro de Educación de Adultos (CEDA), de México.**

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

Tanto el trabajo de CEDEPAS como de CEDA están estrechamente vinculados. En efecto, CEDEPAS en tanto que asociación civil, agrupa desde los inicios de la década de los 70 a una serie de profesionales y promotores sociales interesados en promover la participación popular, ya sea directamente, ya a través de otras instituciones o programas, y apelando a todos los medios usuales en este tipo de trabajo.

Una de las actividades en colaboración fue la de participación del equipo de CEDEPAS en la línea de ciencias sociales para los libros de primaria intensiva de CEMPAE, lo cual les permitió definir cabalmente la problemática del material educativo ya sea en tareas de alfabetización y postalfabetización como en cursos extensivos de formación para el desarrollo social, urbano o rural. En ese ámbito CEDEPAS ha producido independientemente material impreso destinado a promotores obreros y campesinos sobre distintos tópicos, ya sea Como elementos de un programa de índole social (guías, preparación de cursos, de autodiagnóstico, participación campesina, relaciones de producción) ya sea como difusión de técnicas específicas (Curso de Contabilidad 1 y 2).

Como se señala en la exposición del CEDA en el Valle del Mezquital en México, los antecedentes para tal experiencia datan de la formación de CEDEPAS y el trabajo realizado en CEMPAE. En los libros de ciencias sociales se trabajó con el método de necesidades sentidas por la población para la programación curricular. Se precisaron 18 necesidades sentidas en torno a las cuales se agrupaban los conocimientos básicos de las 4 áreas (lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales). El modelo metodológico propuesto para el aprendizaje partía de la selección y análisis de algunas de las 18 necesidades del cuadro básico, tareas previstas en el texto pero sólo realizables por el grupo autodidacta en la comunidad misma. De allí que junto con el libro de texto se recomendara la inclusión de fichas de análisis, textos integradores y referencias específicas a los libros de texto en sus 4 áreas. No obstante los apreciables avances que se incorporan en los textos de CEMPAE, este diseño metodológico no se consideró, aunado a lo cual persistía el problema del lenguaje de los materiales distante del lenguaje común de los probables usuarios. Como es de suponer el diseño de un material de penetración en el análisis social, aún bajo propuestas de autodidactismo, supone la existencia de un personal de monitores suficientemente entrenado para esta tarea, que no era el caso de un programa de dimensiones nacionales como el de primaria intensiva para adultos.

A partir de 1975 se inicia el proyecto de campo en el Valle del Mezquital, una región otomí próxima a la capital mexicana, patrocinado por el Centro de Educación de Adultos. En primer término se realizaron cursos para promotores de educación bilingüe y recién en 1976 se inició la formación de círculos de estudio que serían los encargados de realizar la tarea de educación básica intensiva. El procedimiento habitual para la constitución de los círculos de estudio era el siguiente: visita del promotor a las autoridades de la comunidad, asamblea de la comunidad para información y motivación, inscripción de los interesados, selección de lugar, día y hora de las reuniones, dotación de libros de texto y manuales auxiliares (manual del coordinador del círculo, carteles, guiones de teatro guiñol, sonoramas y programas radiales).

Durante el primer año de la experiencia se aplicó el modelo metodológico recomendado a CEMPAE. Al término de este primer programa se detectaron fallas significativas referidas tanto a la complejidad de las fichas de análisis como de los textos integradores o de los propios textos. Todos estos instrumentos se encaminaban más a consolidar adquisiciones cognitivas sin que el usuario viera su utilidad para atacar problemas concretos de su propia circunstancia. En lo tocante al análisis de las necesidades sentidas se apreció que los participantes mostraban resistencia a discutir los problemas de la comunidad partiendo de la opinión realista de que «los problemas no se resuelven discutiéndolos». De hecho el modelo aplicado pretendía seguir un orden lógico en el aprendizaje y en la acción social -primero analizar la situación, después capacitarse para actuar frente a un orden dialéctico practicado por el campesino habitualmente y que, generalmente, empieza por actuar y atacar los vacíos de análisis o de capacitación en el momento que la acción no pueda avanzar.

Como consecuencia de toda esta experiencia asimilada, el proyecto estuvo en condiciones de diseñar un segundo modelo denominado de «autodidactismo solidario». Este parte de una recusación del modelo bancario educativo de acumulación de conocimientos, buscando hacer funcionar la capacidad autoeducadora del adulto educando, capacidad que no debe tampoco quedarse en la facilitación del aprendizaje de la realidad cuanto de convertirse en un instrumento transformador de ésta. La búsqueda metodológica de este modelo reside, por ello, en unir el conocimiento con la acción, en la comprobación experimental de lo aprendido, actitud típica del campesino. Finalmente la idea del aprendizaje autodidacta no representa la afirmación de un voluntarismo individualista, sino por el contrario, la afirmación de que es el grupo el que avanza en el aprendizaje sin necesidad del maestro. Este trabajo grupal va más allá que la mera adquisición de conocimientos, busca la integración a todos aquellos proce-

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

socialmente significativos. El proyecto define el autodidactismo solidario como un proceso en el que, «a partir de un grupo inicial de estudio, reflexión y acción, las comunidades van avanzando en conciencia crítica y solidaria hasta llegar a la organización de los mismos».

¿Cuáles son los elementos distintivos de esta experiencia? De hecho se trata de una inversión total de la práctica educativa en base a la docencia individual de un maestro. El aprendizaje consiste en una puesta en común de ideas, conocimientos, experiencias, partiendo del reconocimiento que nadie lo ignora todo, ni nadie lo sabe todo, y que analfabetismo no es, precisamente, ignorancia. El otro elemento que permite el aprendizaje es la autoasesoría de los grupos de estudio, una dinámica intergrupala que garantiza además el emprendimiento de acciones de solidaridad. Del mismo modo la evaluación deja de ser ya un fuero privativo del docente. Nadie mejor que el grupo para saber lo que se avanza y para reconocer las diferencias en tal proceso, los ritmos y las deficiencias. No es una tarea fácil la de reconocer las limitaciones ante los miembros del grupo, sobre todo tratándose de personas que aunque familiarizadas por un trabajo conjunto mantienen status distintos, pero éste es el inicio de un ejercicio de autocrítica esencial para la vida y la organización comunales. Se trata pues de un aprendizaje de la crítica, aspecto que desborda con amplitud el fuero pedagogo. Finalmente, la asignación y cumplimiento de tareas derivadas del proceso del círculo de estudios difiere también de la forma tradicional de asignar tareas, actividades, aplicaciones de lo aprendido. El grupo pone en juego su capacidad de programación y realiza tareas cuya utilidad social y solidaria saltan a la vista. La inútil tarea escolar es modificada cuantitativamente por un quehacer colectivo de utilidad apreciable por el resto de la comunidad, proyectándose la emulación y el premio social como un elemento de control y de medición mucho más trascendente que la nota.

Además de estos elementos fundamentales en la esfera del aprendizaje, la actividad de los círculos de estudio se extiende a otros elementos de igual importancia para la organización transformadora de la comunidad: se trata de la autoinvestigación de la realidad, del autofinanciamiento, dentro de lo posible, de los programas y de la autocomunicación como un modelo de comunicación horizontal.

Los resultados de la experiencia en el Valle del Mezquital representan una elocuente muestra de sus potencialidades como un agente de dinamización y de cambio social. Aparte del hecho de que se ha logrado en 4 años la inscripción de 7 mil participantes de introducción y de primaria abierta (mil en 60 comunidades

de los 5 municipios más próximos a Ixmiquilpan, sede del CEDA, bajo atención intensiva y 6 mil participantes atendidos extensivamente con el concurso de programas radiales), el modelo de autodidactismo solidario ha permitido que los círculos de estudio se constituyan en agentes de promoción y de cambio en sus respectivas comunidades. Ha habido considerables avances en áreas de salud, organización económica y social, tecnología apropiada, comunicación, además de las metas directamente pretendidas como alfabetización, matemáticas, y el aprendizaje de nociones de ciencias naturales y sociales. En el plano económico dos experiencias son particularmente significativas:

- la primera referente a la introducción del consumo de soya para superar los bajos índices nutricionales del Valle, proceso que desencadenó la organización comunal para la compra y distribución de la soya, además de alentar su cultivo en la misma región. Esta acción se derivó directamente de los estudios de ciencias naturales y su repercusión social ha sido relevante.

- la segunda acción de las comunidades del Valle fue resultado de una acción de defensa del consumo del azúcar. Este producto era escaso, lo que daba lugar a la especulación y a su venta condicionada a la compra de otros productos. Los grupos, en lugar de formar cooperativas de consumo tradicionales, realizaron minuciosas investigaciones hasta lograr una dotación permanente para distribuir en las comunidades. En un año de funcionamiento ha reunido 50 comunidades. En el plano del lenguaje y de la cultura, debemos mencionar algunos elementos igualmente importantes:

- la actividad del CEDA ha permitido que la enseñanza y desarrollo del área del lenguaje en la primaria intensiva sea la puerta de entrada a la implementación y capacitación en la comunicación social, aspecto que a lo largo del presente trabajo se ha ponderado como un instrumento de comunicación alternativa. Aparte de la realización de festivales y de la edición de un periódico mural, el uso del periódico mural, realizando íntegramente por los círculos de estudio, parte de contenidos y formas singulares e intransferibles que hacen viable la comunicación desde la base manteniendo su identidad cultural.

- aún cuando los textos de la primaria abierta están hechos en español -y no prevén el caso de una enseñanza bilingüe-, los programas radiales en apoyo a los grupos autodidactas son bilingües y las reuniones de estudio de grupo así como las de intercambio de zona son en otomí, en las zonas monolingües. Una buena parte de las actividades de servicio que organizan los grupos en las comunidades son en forma de «faenas» o trabajos colectivos. Así se respeta y

auspicia este valor comunitario fundamental de la cultura indígena, y hasta la labor de los grupos de estudio se constituye en una especie de «faena intelectual».

### **2.3.4. La experiencia del «Proyecto de Capacitación y Organización para el Desarrollo Rural» (PRODER) de México.**

El Proyecto de capacitación y organización para el desarrollo rural (PRODER) es una actividad conjunta de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH), del Instituto Nacional de Capacitación del Sector Agropecuario (Inca-Rural), con financiamiento parcial de la FAO y del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Se trata de un ambicioso proyecto de sistematización de experiencias dentro del agro mexicano, con el objeto de proporcionar un sistema general de trabajo en el campo para todas las instituciones del sector público de México que concurren con personal de campo a promover el desarrollo rural.

La necesidad y urgencia de este proyecto deriva de la seria situación por la que atraviesa el campo mexicano y que procura superar no sólo la desigual relación campo-ciudad heredada por modelos de desarrollo cifrados en una intensa industrialización, sino también logrando un sustantivo avance de las condiciones de vida y de producción del sector agrario, del que el Sistema Alimentario Mexicano es una de sus expresiones sobresalientes en el presente período. Los diagnósticos de los que nace PRODER señalan que las acciones de capacitación con un signo y aliento sociales y participatorios definidos se encuentran en la generalidad de los casos con dificultades y limitaciones que, dentro de su generalidad, podrían tipificar muchas situaciones de la Región pero que, en el caso de México, son tanto más serias en contraste con la disponibilidad de recursos y agencias más consistentes y caracterizados. Así se señala que por parte de los ejecutores de programas gubernamentales con incidencia en el desarrollo rural, las limitaciones más resaltantes son: el desconocimiento de la problemática rural; la insuficiencia de métodos de trabajo e instrumentos; la desarticulación y contradicciones entre los diversos propósitos y métodos de los programas institucionales; la insuficiente comprensión del papel y responsabilidades que debe desempeñar el personal de campo; la insuficiencia en la planeación y evaluación de las acciones. Por parte de los productores rurales también se observan limitaciones serias, tales como: la existencia de conflictos al interior de las

comunidades rurales que muchas veces desvía a los programas institucionales a favor de un determinado grupo, la persistencia del impacto negativo de anteriores programas, la insuficiencia de tecnología productiva, el desconocimiento de los mecanismos de la estructura socio-económica global, el escaso poder social para impulsar cambios, los obstáculos psicosociales de la cultura campesina.

Una gama tan amplia y variada de obstáculos, limitaciones y carencias, determina que aparte del amplio objetivo general, PRODER trace objetivos parciales y estrategias diferenciadas. Ese sistema general de trabajo para el desarrollo rural integral debe partir de un objetivo social, cual es contribuir a impulsar y reforzar la participación consciente y organizada de la población campesina en las acciones y procesos tendentes a incrementar la producción y la productividad agropecuarias, así como a elevar las fuentes, las oportunidades de ocupación y el bienestar social en el medio rural. Los otros objetivos se refieren al análisis de los objetivos, programas y métodos de trabajo en campo de las instituciones públicas más representativas que realizan actividades para el desarrollo rural, formulando al final un diagnóstico global; al apoyo de las acciones de capacitación y organización campesina que realizan las principales instituciones del sector agropecuario y forestal para impulsar la iniciativa y la capacidad de los productores en la programación y ejecución de las tareas que les permitan el óptimo aprovechamiento, desarrollo y defensa de sus recursos naturales y humanos; a la contribución en la capacitación del personal institucional que ejecuta programas de desarrollo rural, a fin de lograr la sistematización, el mejoramiento y coordinación de los trabajos de campo para alcanzar mayor eficacia y trascendencia en sus acciones con los grupos campesinos; al apoyo y asesoramiento de programas institucionales que se realizan en el sector rural para la sistematización, mejoramiento y coordinación de sus métodos de trabajo en los núcleos rurales.

La estrategia de acción del PRODER se basa en las siguientes consideraciones:

- se plantea como una instancia intermedia entre los técnicos y especialistas y los trabajadores del campo, buscando una complementación que logre una mejor actuación sobre la realidad, optimizando la instrumentación y la sistematización del quehacer campesino.

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

- el aporte de PRODER es básicamente metodológico, puesto que propone un conjunto de modelos, métodos, técnicas e instrumentos con una coherencia metodológica que apoye, por un lado, el trabajo de personal de campo, al llenar parte de las carencias que padecen, y por otro, que apoye los procesos de coordinación entre los servicios e inversiones de las diversas agencias públicas.

- sus funciones por ello se centran en la sistematización, desarrollo metodológico y difusión de los diversos desarrollos teóricos y prácticos que previamente han sido estudiados y evaluados, incluyéndolos dentro de un sistema general con sus subsistemas. Esta tarea permite que sirvan como instrumentos para necesidades y procesos concretos y son, a su vez, elementos transferibles adecuando el material a situaciones análogas.

- todas las acciones anteriores se dirigen a impactar en los procesos de capacitación y organización de los productores rurales, pasando por los agentes del estado que trabajan en el campo. A éstos se les ofrece instrumental técnico, tanto a nivel de análisis de la realidad como a nivel de instructivos para programar su trabajo. A los productores rurales se les ofrecen servicios de apoyo a sus procesos organizativos y a su capacidad de interlocución ante las agencias gubernamentales mediante tres modalidades de capacitación: extensiva o a distancia, intensiva en aula y promocionar en campo.

La modalidad de capacitación promocionar en campo pretende servir de medio fundamental para la preparación técnica y organizada de los productores rurales, de modo que puedan desempeñar las tareas inherentes a su propio desarrollo, participando directamente en la gestión, control conducción de este proceso.

La modalidad de capacitación intensiva en aula es la que formalmente se aproxima a la formación escolarizada, de corta duración, destinada a grupos seleccionados, y en base a los tipos de necesidades como son la formación de promotores para cubrir necesidades concretas surgidas en el proceso de promoción, y la planeación de cursar a nivel nacional o regional dentro de políticas específicas de desarrollo rural.

La modalidad de capacitación extensiva apela al uso de los medios masivos de comunicación para una capacitación a distancia, sin una intervención en terreno, proveyendo contenidos educativos, motivacionales y técnicas. El uso educativo de los medios y la búsqueda de una comunicación horizontal aproximan esta modalidad a los propósitos y orientaciones de la postalfabetización y de la educación permanente, si bien restringida a un proceso de capacitación. Dentro de

esta modalidad interesa remarcar el señalamiento de los pasos que se siguen en la producción de los materiales didácticos (preferentemente impresos) y el proyecto de conformar una colección de «Capacitación Campesina para el Desarrollo» y sus series de componentes.

Con respecto al primer punto, PRODER ha localizado ventajas y desventajas de los diversos medios de comunicación a sus fines educativos y de capacitación, ha tomado la opción de material impreso, tipo folletos, como un medio mejor adaptado a sus posibilidades reales y ha definido los pasos necesarios en la elaboración de dicho material, pasos a los que denomina «movimientos».

Estos son:

1.- Detección de necesidades y definiciones de usuarios, lo cual supone determinar las fuentes de consulta, la sistematización de la información obtenida y la culminación de dos subproductos: un manual de procedimientos para la detección de necesidades a cubrir mediante material didáctico impreso, y una guía procesal para la caracterización de los usuarios del material didáctico.

2.- Definición de temas, títulos, contenidos y de colecciones. Lo cual supone el planteamiento de temas y contenidos por parte de las modalidades comprendidas en el programa y la definición de una política o plan editorial. El subproducto debe ser una guía de procedimientos y criterios para la definición de colecciones, temas, títulos y contenidos del material didáctico requerido institucionalmente.

3.- Investigación de contenidos en relación a las necesidades de los usuarios definidos.

Se trata de contrastar mediante investigaciones específicas de campo las propuestas de las oficinas técnicas con los requerimientos de los usuarios potenciales. Deberá surgir como subproducto de este paso un manual de procedimientos para la realización de investigaciones para material didáctico impreso.

4.- Primera versión didáctica de los resultados de la investigación. El subproducto esperado de ese paso es un manual para la elaboración de guiones de material didáctico impreso.

5.- Confección y edición del folleto para prueba de campo. Se trata de elaborar una maqueta de preimpresión, cubriendo todos los aspectos de guión, contenido, imagen, diagramación, especificaciones técnicas y formales. Se hará multicopia de estos originales. Un subproducto esperado es un instructivo para la confección de folletos.

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

6.- Prueba de campo y evaluación del material didáctico impreso. Subproducto: manual para el diseño, ejecución y elaboración de prueba de campo del material didáctico.

7.- Retroalimentación y versión final del material didáctico. Con base en el material, probado en campo y en el diseño, ejecución y evaluación de las pruebas de campo, los principales responsables harán versión final de cada uno de los productos.

8.- Original para imprenta y edición final.

9.- Distribución de material didáctico.

10.- Seguimiento y evaluación a distancia del material didáctico. Subproducto: guía para seguimiento y evaluación a distancia del material didáctico.

11.- Retroalimentación.

Aunque por vías enteramente distintas a las de un programa educativo, el trabajo del PRODER culmina con una propuesta de elaboración de una colección de capacitación campesina para el desarrollo que podría considerarse una enciclopedia de actualización y cuyos efectos en el afianzamiento y en la habituación de la lectura son evidentes.

### **2.3.5. La experiencia del Programa de Alfabetización y Educación de Adultos de los Ministerios de Desarrollo Agropecuario y Educación y de la Confederación de Asentamientos Campesinos de Panamá.**

Este programa es de carácter nacional y está dirigido preferentemente al campesinado organizado. Desde 1975 en que viene operando atiende a un promedio de 1,700 a 2 mil personas en un promedio de 50 a 60 organizaciones campesinas. El número total de organizaciones campesinas estimadas en Panamá es de 275 con una población de 34,445 personas en 6,889 familias. El programa procura, a través de un proceso de alfabetización y de educación de adultos, lograr una mayor participación de las organizaciones campesinas en las tareas del desarrollo nacional y en la dinamización del sector agropecuario, razón por la cual es realizado por el Ministerio de Desarrollo Agropecuario, y en los contenidos el mayor peso de temas y asuntos se relaciona con tales aspectos. Como

resultado de algunas investigaciones se determinó el grado de analfabetismo imperante en organizaciones campesinas (el universo estudiado fue de 212 organizaciones, de las cuales se han tabulado 92). Según esos estudios el mayor grado de analfabetismo se concentra en las provincias de Veraguas, Panamá y Chiriquí, con un porcentaje de 32.58% equivalente a 2,330 analfabetos. La población que ha culminado los estudios primarios se concentra en las provincias de Veraguas, Coclé, Panamá y Chiriquí. La mayoría de los campesinos en asentamientos rurales han cursado el 2º y 3er grado, lo que representa un promedio de baja escolaridad. Eso explica que paralelamente con la alfabetización se concentra el esfuerzo en la enseñanza básica de primaria. A cifras del presente año el número de inscritos en programas de alfabetización suma 900 personas y en el de educación primaria básica llega a 1,320 personas. El programa del MIDA utiliza preferentemente el método psico-social y emplea materiales de lectura y enseñanza impresos. La organización está basada en el funcionamiento de centros de alfabetización en los asentamientos rurales o campesinos, los cuales están integrados por un maestro, un promotor, el presidente del asentamiento y los participantes. A nivel zonas existen las oficinas de supervisión con un supervisor, un coordinador social y elementos de apoyo de la confederación de asentamientos campesinos. Las regiones provinciales (Chiriquí, Veraguas, Herrera, Colón, Los Santos y Panamá), constituyen los estamentos más altos del programa, dependientes del Consejo de Alfabetización conformado por los 3 organismos responsables. Entre los materiales utilizados figuran fascículos, folletos, panfletos, guías de apoyo agropecuario y boletines.

Un aspecto interesante del programa es la participación estrecha de la población atendida en todas las fases del proceso educativo, tanto en la investigación, organización, elaboración y aplicación de materiales como en la evaluación de cada uno de estos momentos. No obstante tal empeño social, el programa sufre todavía algunas dificultades derivadas, en primer término, de la insuficiente coordinación entre los tres grandes organismos auspiciadores, dificultad previsible si se tiene en cuenta que cada uno de ellos representa modalidades y hábitos burocráticos arraigados. Asimismo el programa requiere asesoría en diversos aspectos de la evaluación de los materiales para poder garantizar mecanismos de renovación y mejora de los mismos.

Para abordar esta parte del trabajo se han acumulado suficientes criterios como para permitir el análisis de los materiales producidos por 18 experiencias significativas en la Región. De un lado podría ser útil contrastar las realizaciones objetivas -los materiales- con los objetivos de los programas, y muy probablemente se hallarían contradicciones e incumplimientos, aseveración que se hace

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

en base a experiencias habituales en la Región. El otro método, también comparativo, sería contrastar los materiales con una concepción modelo y promedio de adulto, pero ello sería impracticable al nivel de generalidad regional en que nos movemos. Finalmente, la otra vía sería la de confeccionar una serie de criterios en base a lo ya dicho, y analizar cada conjunto de materiales por experiencia a ver si se ajustan a dichos criterios. Como quiera que en ningún caso nuestra indagación pretende ser normativa, no nos interesa un molde prototípico, sino por el contrario detectar aciertos, probables soluciones a problemas determinados, y ostensibles carencias aún persistentes en la producción de materiales. Es claro que tales comprobaciones deberán ser posibles teniendo en cuenta criterios generales sobre los que previamente hayamos concordado. Examinemos algunos de ellos.

1.- El primer objetivo de esta parte del trabajo sería el determinar la situación de la producción de materiales en la región, materiales destinados a afianzar la condición de neo lectores de los recién alfabetizados. Aparentemente por el volumen de la muestra encontramos que tal situación supera lo previsible; hay abundancia y variedad, apelación a diversos recursos, utilización de diferentes medios. Ello no necesariamente significa, sin embargo, que constituyan verdaderas innovaciones con respecto a la forma tradicional de otorgarle al adulto una educación básica escolarizada y supletoria; tampoco implica el que tales materiales se apoyen en los intereses y las necesidades de los adultos y que, por tanto, sean aceptados por éstos. Lamentablemente, con relación a este segundo punto sólo tenemos la información de los participantes y sus respectivas ponencias. Resulta claro que la tendencia y el esfuerzo de los programas estudiados se orientan a salvar ambas deficiencias preliminares. Las declaraciones, objetivos y metas señalan que se quiere brindar un material ajustado a las características bio-psico-sociales de los adultos y que los contenidos aprovechen su ritmo de aprendizaje y experiencia, distanciándose por tanto de los materiales tradicionales de educación básica para niños y de formas sancionadas de enseñanza escolarizada. Parece conveniente, en consecuencia, considerar este primer criterio en nuestro análisis.

2.- Considerar el universo del adulto en los materiales educativos supone, evidentemente, la presencia clara y relevante del contexto económico-social en que éste se mueve, vive y trabaja. La forma de presentar dicho contexto supone, a su vez, una determinada visión ideopolítica que resulta conveniente explicar, aunque sea en términos muy generales, porque además no necesariamente la versión ideológica implícita en los textos se corresponde con los lineamientos reales de un régimen o gobierno. Así es posible encontrar casos de regímenes

dictatoriales o autoritarios que en los textos correspondientes al área social puedan presentar a la sociedad nacional como una democracia representativa, con sus poderes e instituciones respectivos. Del mismo modo, el contexto económico capitalista puede ser presentado en los textos de modo que no se provoquen conflictos, sino que se auspicien valores de colaboración, solidaridad, alianza de clases e intereses. Finalmente, la presentación del contexto económico-social e ideológico puede aspirar a convencer al adulto de las ventajas o bondades del sistema, buscando integrarlo a él o, de lo contrario, avistar en tal contexto aspectos y problemas que lo llamen a reflexionar críticamente acerca de ellos. Está en juego la dualidad esencial de la educación, tanto más aguda y problemática tratándose de la educación de adultos: su función adaptativa frente a su función renovadora del hombre y la sociedad, lo que de por sí constituye un elemento diferenciador de los materiales y da pie, asimismo, para distingos en el uso y preferencia por determinadas metodologías educacionales.

3.- Normalmente la interpretación de todas estas cuestiones económico-sociales e ideopolíticas están en la base de la técnica denominada «análisis de contenido», en boga tanto en los estudios de la comunicación como lingüísticos, y a la que hace mención el trabajo de Eugenio Rodríguez («análisis semiológico») y que el trabajo de Raúl Vargas toca tangencialmente al hablar de los aportes de la sociolingüística. No obstante constituir una instancia imprescindible en el análisis de los materiales educativos, este objeto es problemático y supone un trabajo cuidadoso para no dar lugar a simplificaciones y a dogmatismos, de los cuales hay abundantes ejemplos actualmente en la región. Todo mensaje es apelativo, en tanto que procura persuadir a quien lo reciba; todo mensaje tiene una carga intencional; todo mensaje es una forma estratégica de convencimiento: esa realidad forma parte indisoluble de la comunicación. Lo contrario, la hipotética neutralidad del mensaje, sería la nulificación del mensaje, el silencio, la no-comunicación. Importa pues, verlo en ese sentido y dilucidar cuánto de supuesto hay en los significados y la organización de los materiales; ello no quiere decir que se invaliden por el hecho de ser persuasivos, como quien descubriera una carga escondida susceptible de descalificación moral. El primer malentendido surge al mezclar los planos: las significaciones subyacentes en un mensaje no son, a los efectos de un análisis pormenorizado, buenos o malos. Esa segunda interpretación nos lleva al terreno ideológico, que es un plano de opciones distinto que el anterior. La segunda cuestión es que aún siendo moralmente calificables los contenidos subyacentes en el mensaje, ello no implica necesariamente que logren su objetivo en el receptor, puesto que éste no es un ser enteramente pasivo. Participar de la idea contraria sería pernicioso porque parte del supuesto de una debilidad intrínseca, la de la incapacidad de rechazar, neutralizar o no

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

asimilar el mensaje. Todos aquellos mecanismos forman parte de la naturaleza humana, obviamente del analfabeto. Tanto es así, que justamente muchos materiales son inútiles en cuanto no coinciden con el mundo preexistente en dicho adulto analfabeto, no obstante tener una depurada técnica de transmisión. Ni el mensaje es siempre impositivo, ni el receptor es eternamente pasivo: en ambos media la experiencia, la costumbre, la cultura. El análisis de contenidos, en este aspecto de la educación de adultos, no puede prescindir por otra parte del hecho de que se trata de una comunicación -aún la más abierta- sistemática, es decir, sujeta a una estrategia de aprendizaje y a determinados objetivos curriculares que, como se verá luego, emanan de un engranaje en el que los objetivos nacionales, el diseño de una determinada sociedad y los fines últimos de la sociedad y el estado están implícitos. No obstante que la educación de adultos participa de instancias de cambio social y de transformación nacional en cuanto su público es también la gran masa de marginados y subyugados por un determinado sistema y por un determinado comportamiento histórico, no puede ser una acción absolutamente contestataria de la realidad nacional en la que actúa, de modo que podemos decir que, en términos generales, los materiales educativos tienen que reflejar la ideología imperante. La cuestión estriba, en consecuencia, en analizar más que sus elementos de condicionamiento a la estructura ideológica del conjunto nacional o del estado, las aperturas, innovaciones y posibilidades que brinda a una educación democrática y crítica.

4.- El siguiente criterio de observación que se deriva de lo anterior, es en qué medida se refleja la cultura de los grupos sociales analfabetos en los materiales educativos, y en qué medida ese reflejo es parte del respeto a la pluralidad cultural del país y a la identidad cultural de los grupos que se pretende postalfabetizar o incluir en una educación sistemática para adultos. En la mayoría de los programas analizados tal pretensión es declarada manifiestamente, aunque en casi todos ellos se ve con claridad que no resulta una tarea fácil en cuanto supone innovaciones que a veces el sistema no está en capacidad de aceptar, o de financiar, o de poner en marcha por carencias logísticas y administrativas. Existen, en consecuencia, grados y matices para la realización de un objetivo que plantea, si no la recusación de la cultura hegemónica entendida como nacional, cuando menos el enlace entre ésta y formas culturales que la costumbre y la historia han querido ver como formas no maduras de cultura, formas subalternas y superables. El reconocimiento de la pluralidad cultural no significa, por otra parte, además de superar los prejuicios antedichos, conocer la cultura y sus dimensiones de tales grupos, tarea en la que complementariamente deben intervenir agencias universitarias y centros de investigación especializada. Objetivamente muchos países de la región no están en un grado de desarrollo tal como

para traducir eficazmente este principio en sus materiales educativos. Piénsese que cuando señalamos la pluralidad cultural, además, como se indicara en los documentos de base del seminario, de los grupos indígenas o aborígenes, hay que agregar diferenciadas formas culturales en los campesinos, en los obreros, en los habitantes de los barrios periféricos urbanos, sobre los cuales los estudios y la puesta en práctica operativo de nuevas aproximaciones educativas son escasas. Los grados y matices en la realización de este objetivo deben llevarnos, en consecuencia, más que a marcar las insuficiencias, a aprovechar aquellos materiales que más se aproximan a llenar los requisitos de tal objetivo, partiendo del hecho que son aún muy pocos tales casos.

5.- La participación de los usuarios en las diferentes fases del proceso de elaboración y producción de los materiales educativos es un índice relevante para ver en qué medida los contenidos reflejan la cultura y los aspectos económicos, sociales e ideológicos de los grupos sociales, y se convierten en un elemento estratégico para lograr mejores resultados en la adaptación de los materiales educativos a las diversas realidades. En este caso, igualmente, entre los objetivos y valoraciones de las experiencias se esgrime la participación de los educandos como una meta, aun cuando en la mayoría de los casos no se cumpla a cabalidad. Se representan sesgos y variantes que van desde formas sumamente verticales de concebir y producir el material hasta una producción en la que los participantes y usuarios se unen a los técnicos y maestros promotores en la selección, elaboración e ilustración de los contenidos.

6.- La intervención o no de una tecnología educativa explícita sería el criterio de medida acerca de la actualización y puesta en juego de los procedimientos técnicos en la elaboración de los materiales educativos. Este es un terreno que, posiblemente por una influencia generalizada se presenta como el de mayor innovación en muchos de los programas. La socialización de la tecnología de los medios de comunicación y de los propios procesos de aprendizaje y de enseñanza ha impactado fuertemente a los programas de educación de adultos de la región, hasta el punto de haber llevado a pensar en la posibilidad de los resultados positivos mediante esta tecnología con prescindencias de aspectos sociales básicos que están en el cimiento mismo de la educación de adultos. La tecnología educativa puede así convertirse en un expediente que refuerce la verticalidad de los materiales en tanto que confía en la lógica de los procesos previstos de antemano y en la conducción de los mismos de modo sistemático y científico. Como se sabe, la tecnología educativa ha tenido un desarrollo notorio en la esfera escolar, precisando y acortando los procesos de aprendizaje y traduciendo los objetivos de aprendizaje en conductas observables, lo cual a su vez permite una

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

evaluación más confiable. Los aportes de la psicología del niño y del adolescente han contribuido particularmente a esclarecer el proceso de adquisición de habilidades y conocimientos y ello explica la peculiar significación de la tecnología educativa en los ámbitos escolarizados. La cuestión que suscita su empleo en el caso de la educación de adultos es en qué medida se ha avanzado en el conocimiento psicológico del adulto, si éste puede ser sometido a procesos de enseñanza-aprendizaje tan rígidos como los de la esfera escolar, teniendo en cuenta sobre todo las variables de la experiencia personal, la cultura y el contexto social, y cómo es compatible el uso de la tecnología educativa con la metodología más flexible y abierta de procesos de educación informal y educación permanente.

7.- Los aspectos formales de los materiales educativos representan, asimismo, criterios de utilidad en la medida que reflejan aspectos didácticos, funcionales, estéticos, y financieros que no siempre coinciden con los objetivos y propósitos del programa. Se sabe de la persistente utilización de material impreso y no siempre bajo condiciones de buscar el menor costo; en otros casos la sencillez de los materiales impresos hace difícil concebir un proceso educativo con un mínimo de soporte lo suficientemente didáctico. En líneas generales se practican las mismas técnicas de tipografía, diagramación e impresión, pero es notoria la falta de una innovación e investigación en las artes gráficas como elemento de apoyo en la producción de materiales educativos. En donde es más resaltante esa carencia es en el aspecto del uso de la imagen y el sustento iconográfico en los materiales educativos; menos aún se ha estudiado con coherencia y sistema la relación estrecha entre la comunicación y la imagen en medios ágrafos e iletrados, siendo que éste es un aspecto central para la eficacia de la comunicación y de la acción educativa.

8.- La evaluación de los materiales educativos constituye otro criterio de particular importancia para identificar concretamente los aspectos positivos de los mismos y para reformular aquellos aspectos negativos o insuficientes. Una constatación del Seminario, como se verá con amplitud en las conclusiones, fue la de que la mayoría de los programas en curso en la región carecían de un sistema de evaluación acorde a ellos, que la mayoría de los programas se sujetaban a evaluaciones formales y genéricos del modelo tradicional, es decir sujeta a los esquemas escolarizados. Tal deficiencia compromete seriamente la retroalimentación del sistema y por lo mismo la realización de un ciclo continuo de perfeccionamiento de los materiales.

Durante el Seminario de Prototipos y Materiales Educativos de Postalfabetización, una comisión de trabajo se dedicó específicamente a analizar los materiales educativos desde el punto de vista de los contenidos, y su caracterización nos permite, complementariamente, agrupar las experiencias en torno a cinco tipos o modelos predominantes en los materiales y en base a cinco criterios llamados a responder a las siguientes inquietudes: ¿Cómo se seleccionan y estructuran los contenidos? ¿Cuáles son los principales problemas que se observan en los contenidos de postalfabetización? ¿Qué relación se presenta entre los contenidos y los destinatarios y el grado de participación de éstos? Procesos de evaluación que se sugieren para la coherencia y validación de los contenidos. Como señalan los miembros de la comisión, esta propuesta clasificatoria procura «facilitar la tarea de quienes se dedican a la selección de contenidos, procurando una estructuración coherente con las características y necesidades de la población y la evaluación de contenidos para la postalfabetización en América Latina». El cuadro que se presenta a continuación aclara los alcances de la propuesta:

Con todos estos elementos estamos en condiciones de fijar los criterios de nuestro análisis tomando en consideración los siguientes aspectos:

- 1.-Objetivos de los materiales educativos, modalidad a la que se aplican y medios que utilizan.
- 2.-Los contenidos de los materiales desde las siguientes perspectivas de análisis:
  - a) Lenguaje.
  - b) Aspectos económico-sociales.
  - c) Culturales.
  - d) El listamiento sistemático, graduado o tecnológico de los contenidos.
- 3.- Participación de los adultos en la producción de los materiales educativos.
- 4.- Los recursos formales y de artes gráficas en los materiales.
- 5.- La evaluación y la retroalimentación de los materiales educativos.
- 6.- Distribución y uso de los materiales.

Considerando la profusión de materiales publicados, la calidad sistémica de su producción y el carácter masivo y nacional de su distribución y uso, hemos optado por dedicar especial atención a los materiales producidos en Brasil (MOBRAL), en Cuba y en México.

### **3.1. LOS MATERIALES EDUCATIVOS DEL MOVIMIENTO BRASILEÑO DE ALFABETIZACIÓN- (MOBRAL)**

De la amplia gama de materiales producidos por Mobral hemos seleccionado 4 líneas principales de acción: los materiales destinados a la educación integrada, los de autodidactismo, los recientes materiales del programa de tecnología de la escasez y algunos de los materiales del programa de cultura.

*a) La educación integrada.* El paquete educativo de la educación integrada se compone de dos tipos de materiales impresos: los destinados al alumno propiamente dicho y los complementarios que se incorporan a los puestos municipales y los centros culturales. Como se recordará, los participantes en la educación integrada han tenido ya una etapa de alfabetización, de modo que ingresan a ella en calidad de neolectores para seguir un curso acelerado de 12 meses que los graduará en el primer grado de enseñanza regular, equivalente a la educación primaria, permitiéndoles la continuidad de los estudios en el sistema regular de educación. Se considera apto para culminar esta etapa a quien demuestre el pleno dominio de habilidades y conocimientos según los objetivos terminales de las 5 áreas básicas, que son: comunicación y expresión, matemática, integración social, ciencias físicas y biológicas y educación para el trabajo. Dichos objetivos terminales no difieren particularmente de los contenidos de la primaria tradicional para niños, aunque en el aspecto de integración social se cuenta con una visión adaptada al adulto, la que es complementada por la línea de educación para el trabajo. El desarrollo de la educación integrada está explicada en un manual para el maestro en el que se señalan algunas sugerencias acerca de la duración del programa (720 horas lectivas como máximo, aproximadamente 12 meses), el conjunto didáctico a disposición del alumno, la metodología del programa, la evaluación y ejemplos de integración temática de las clases a partir de temas generales previstos por el programa.

Un primer indicio de la verticalidad del programa nace justamente de la formulación de dichos temas generadores. En efecto, estos son enteramente confeccionados por las oficinas centrales y en base a 13 aspectos generales acerca de comunicación, producción, naturaleza, trabajo, deporte, diversión, turismo, ali-

mentación, habitación, higiene y salud, civismo, cultura, transporte, educación. La diversificación funcional está prevista en el trabajo del profesor. Los aspectos abordados en el libro de lenguaje que desarrolla los temas generadores son simples y procuran presentar un universo no problemático, expositivo que no lleva cuestiones críticas sino a comprobaciones de conocimientos, noticias y datos. El tema generador debe permitir que el grupo de trabajo y el profesor integren los conocimientos de las cinco áreas básicas del currículum, aunque esto no es obligatorio en todos los casos, es decir que el profesor puede desarrollar, cuando lo juzgue necesario, cada línea independientemente. Entre los temas generadores y las áreas de lenguaje, integración y educación para el trabajo las afinidades y posibilidades de integración son mayores que en las de matemáticas y ciencias físicas y biológicas.

En el plano de las sugerencias metodológicas el programa de Mobral parece otorgar mayor flexibilidad a la evaluación del aprendizaje. En efecto, allí contempla mecanismos para la evaluación intermedia, la autoevaluación y evaluación cooperativa o en grupo que ponen en juego la capacidad crítica del adulto y su capacidad de interacción social para validar los objetivos de trabajo grupal.

*Análisis del Contenido.*- La estructura, secuenciación, ejemplificación, evaluación intermedia de los materiales del programa de educación integrada demuestran una correcta aplicación de la tecnología educativa y curricular. En ese sentido las anotaciones críticas que se pueden hacer se refieren más al contexto ideológico que a la técnica y a la metodología que parecen irreprochables, cuando menos en la perspectiva de una graduación de la enseñanza-aprendizaje por objetivos conductuales. En tanto que los materiales impresos son de aplicación nacional, han tenido que ser elaborados centralmente, concentrando también su edición; no se encuentra en ellos una diversificación regional o estatal, no obstante que, como se sabe, la aplicación del programa, en términos de organización, es de responsabilidad municipal. Se trata claramente de integrar al alumno a la realidad brasileña concebida como una unidad nacional en la que el progreso, el desarrollo, se presentan como realidades en pleno auge. La mención a las carencias, problemas, dificultades es siempre tangencial y aparece como un elemento informativo somero.

Lo que resulta aún menos solvente es la presentación de aspectos sociales, económicos e históricos: generalmente son elementos puntuales, sin una relación procesal o causal, de modo que no se percibe, por ejemplo, por qué Brasil es un país subdesarrollado, qué relación hay con el mundo desarrollado, qué han significado los procesos de colonización y dominación portuguesa, las diver-

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

sas etapas de influencia inglesa o norteamericana, etc. El mismo límite se observa en la presentación de los aspectos económicos: el lector no adquiere una perspectiva acerca del proceso productivo y las relaciones entre capital y trabajo, diversas formas de propiedad, la organización obrera y campesina, etc. Los materiales se reducen a presentar algunos entes u organismos gubernamentales que pueden brindar colaboración en aspectos de salud, vivienda, crédito, asesoría técnica, dentro de una óptica asistencialista que da la impresión de que desde las organizaciones de base no se pudiera iniciar una dinámica significativa para solucionar problemas concretos y próximos. En la perspectiva cultural es sumamente notorio que la imagen del desarrollo modernista predomina sobre otros niveles de representación y lenguaje de formas culturales nacionales y, si bien se reconoce la pluralidad de influencias étnicas en el Brasil contemporáneo, cuando se señalan los aportes de las vertientes raciales y culturales no parece haber una relativa proporción entre lo suministrado por la cultura occidental y la contribución negra e indígena. Uno podría inclinarse a pensar que la influencia negra en el Brasil se reduce a las comidas, la música y los bailes, un universo en el que la aportación intelectual, de formas de trabajo y de organización está completamente ausente. En el caso del empleo, y las posibilidades de obtenerlo a través del «balcao de empleo» de Mobral, la diferenciación en los trabajos (obrero, peón, empleada doméstica, servicios menores) es también muy marcada.

La realidad nacional es presentada en un lenguaje simple, graduado eficazmente en muchos casos dada la índole de lector incipiente o reciente de los alumnos, pero a su vez en él no se presentan giros, matices locales o regionales del lenguaje, formas populares de comunicarse y de crear contenidos literarios y estéticos.

Es verdad que muchas de estas carencias se suplen por una colección complementaria de literatura creada por los propios alumnos de Mobral -«Poetas de Mobral»- en la que se publican textos de escritores populares surgidos de los propios caudales de alfabetizados y estudiantes de educación integrada, además de dos colecciones de gran importancia, una sobre la «literatura de cordel» y otra de obras inéditas de literatura para neolectores, publicada en colaboración con el Instituto Nacional del Libro. El problema en estos casos es que la norma y las posibilidades didácticas que fluyen de estos materiales, señaladamente brasileños, no se aprovechan en la parte del lenguaje de educación integrada que se mueve en un terreno más escolarizado y normativo tradicional.

El programa de Mobral Cultural es un esfuerzo de particular importancia en lo que se refiere a la generación de materiales de lectura en apoyo a la postalfabetización, si bien se ha dirigido a la literatura por sobre otras publicaciones que fueran de índole social, económica, antropológica, o sociológica de los grupos culturales diversos de Brasil. Se trata de un programa imaginativo que ha multiplicado las opciones para recoger al máximo la creación literaria popular y vincular a ésta con la literatura nacional hecha por literatos y escritores representativos del Brasil. El resultado es una impresionante serie de publicaciones de un gran nivel y calidad literarios, cuyos promedios de tiraje y circulación son bastante altos en comparación con cualquier otro país de la región.

*Relación entre el material y los usuarios.* El material del programa de educación integrada, en la edición de 1979, representa un conjunto que ha procurado ajustarse a las características del adulto promedio, y ésta es una condición que sin duda destaca aun por encima de deficiencias y de omisiones en el plano ideológico y de conceptualización de la sociedad brasilera. Sin embargo, la carencia en la que queremos insistir porque plantea la necesidad de hallar un punto de empalme entre el desarrollo de una sofisticada o cuando menos moderna tecnología educativa y el reflejo del mundo sociocultural del educando, es la de la escasa participación de los usuarios en la elaboración y planeamiento de los materiales educativos. No dudamos que el material de Mobral tiene un impacto eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero creemos que la utilidad -en términos sociales- de los mismos sería mayor si la participación de los grupos socioculturales fuera buscada y propiciada desde el inicio mismo de toda acción educativa. Del mismo modo dicha participación

haría viable la diversificación de los materiales en función de regiones socioculturales y económicas que en un país tan vasto como Brasil parece ser una necesidad manifiesta. Sólo así puede salvarse, finalmente, la omisión de elementos críticos que enseñan a los adultos a pensar la realidad de modo que sientan la posibilidad de transformarla y mejorarla y que haga de la educación un proceso que acompaña a la modificación de la sociedad en su conjunto, más que un proceso adaptativo y mecánico que se explica sólo en sociedades sumamente estáticas y estabilizadas y que no es el caso de ningún país de la región.

*Los recursos formales y de artes gráficas.* Sobresalen los materiales de Mobral por la modernidad y eficacia, por el uso de los colores y la fotografía y por el apoyo constante en esos recursos para lograr transmitir mejor los contenidos educativos. Se trata de materiales que para muchos de los países de la región representarían inversiones sumamente costosas, pero que en la dimensión bra-

## Materiales Educativos y Post-alfabetización

sileña, dados los altos tirajes, resultan más costeables. En ocasiones se ha criticado tal despliegue de materiales -calidad de papel, volumen, encuadernación, cuatricomías- pero se debe reconocer que Mobral en este sentido ha buscado complementar su acción educativa con las modernas técnicas gráficas que le dan a la imagen un valor de particular poder comunicativo. Ello significa mantener una proporción entre texto e imagen, 50-50 por ciento en el caso del texto de integración social y ciencias físicas y biológicas «voce precisa saber», 70-30, por ciento en el caso de lenguaje «Para inicio de conversa». Adicionalmente a estos materiales para el alumno, Mobral publica una «Enciclopedia Fundamental» en apoyo de la educación integrada en la que, al contrario de los textos, el dibujo realista es preferentemente usado en vez de la fotografía. Aunque no conocemos reportes específicos, sería interesante comparar ambos recursos gráficos y su poder comunicativo. Como se señalaba en alguna de las ponencias, la elección de determinado tipo de imagen es importante, específicamente cuando se trata de un público campesino en el que la percepción y la organización de ésta suele ser diferente que la concepción del habitante urbano crecientemente solicitado por la imagen y por lo tanto habituado a sus diversos códigos. Otro elemento sugestivo lo representa el uso de la historieta o «comic» en los materiales de Mobral.

*producción y distribución.* Hemos mencionado el sistema Mobral de producción de los materiales impresos, que supone la edición endógena, de responsabilidad íntegra del propio Mobral, y exógena, de responsabilidad de editores particulares con la evaluación de Mobral. En este segundo caso Mobral convocó a un concurso a las editoras dispuestas a producir material para educación de adultos, obteniendo una respuesta positiva, lo que permitió acrecentar los equipos de personal especializado y mantenerlos dentro de una variedad grande y un nivel bastante alto. Mobral compra ese material obteniendo a veces precios aceptables que su propia maquinaria encarecería, y los editores percibieron las posibilidades de la ampliación del mercado de lectores. Esta es una opción para la producción de materiales de lectura que representa muchas posibilidades de orientación cultural y educativa de la producción empresarial privada que, de no contar con el concurso de la agencia educacional, puede preferir editar materiales de subliteratura y de desecho cultural como es frecuente en la región. Existe un elemento estratégico de persuasión y de solicitud de colaboración que la esfera educativa oficial debe trazarse en contextos donde la empresa privada concurre a la tarea editorial.

La distribución de los materiales de los diferentes programas de Mobral ha constituido, comprensiblemente, uno de los aspectos logísticos más complicados no sólo por el volumen de los mismos y la diversidad de títulos sino también por las dimensiones continentales del Brasil. No es del caso extenderse en torno a la organización y planeación de Mobral, que ha procurado mantenerse en un máximo de descentralización de funciones, pero la base de una correcta o eficaz distribución está precisamente en la adopción de mecanismos avanzados y empresariales en la gestión de una institución tan compleja. Esos mismos elementos fueron aplicados al abastecimiento, producción y distribución de materiales educativos. Las propias empresas editoras privadas que editan para Mobral los materiales educativos se encargan de la distribución de los mismos, descargándose así Mobral de una tarea compleja; las editoras entregan los materiales hasta el nivel de Comisión Municipal (COMUN) e incorporan la distribución y guía de remesas proporcionadas por Mobral. Es obvio que para realizar estos cuadros, Mobral cuenta con un moderno servicio de información y computación que está en la base de todas las operaciones logísticas, de administración y planeamiento de la entidad. Nos interesa remarcar este recurrir al sector empresarial privado en materia de distribución porque puede constituir un factor decisivo para la oferta oportuna y eficiente de los materiales a los puntos de uso y aplicación.

*b). Programa de autodidactismo.* Dentro del objetivo de universalización y democratización de la enseñanza, desde 1975 Mobral desarrolla el programa de autodidactismo, tomando como base de sus operaciones los puestos culturales diseminados en el país, y con el propósito de multiplicar las oportunidades educativas, elevar el promedio nacional de escolaridad y eventualmente favorecer la opción de que los alfabetizados recientes se incorporen a posteriori en el sistema regular de enseñanza. El programa se estimaba de alta productividad en todas aquellas zonas o regiones donde la población estuviese sumamente dispersa y en general, en poblaciones donde la acción de los medios de comunicación es reducida. Sin embargo el programa ha sido de particular interés para los alfabetizadores de Mobral y para los propios alumnos del Programa de Educación Integrada. Estos hechos demuestran que la organización de los contenidos y del aprendizaje en los materiales de autodidactas posiblemente no sean más atractivos en la medida que la información y la aplicación prevista de la misma dejan un margen mayor de actuación del adulto, conforme a sus intereses y a su propio ritmo de aprendizaje. Por otra parte, el Programa ha tenido y tiene mayor incidencia en las áreas rurales, donde la oferta de servicios de toda índole es notablemente más reducida. En esa forma se ha procurado garantizar una línea de educación

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

permanente de sostenimiento de la alfabetización y de suministros de información útil para la mejora de las condiciones de vida y de perfeccionamiento laboral.

La metodología del programa, de particular interés, tiene 3 características primordiales:

- la inscripción y mantenimiento del alumno dentro del programa es sumamente libre, flexible y de acuerdo a una periodificación que el propio alumno fija conforme a sus posibilidades.
- El seguimiento del alumno es realizado por un monitor adscrito al puesto cultural de Mobral con esa función específica y nombrado por la Comisión Municipal (COMUN), el mismo que realiza en consulta con los alumnos las reuniones individuales y grupales requeridas.
- la evaluación del alumno y los objetivos a alcanzar son flexibles y abiertos y no están sometidos a una planificación prefijada como es el caso, ya visto, de la educación integrada. Aquí la autoevaluación es un elemento central.

El programa de autodidactismo se organiza sobre la base de temas motivadores o integradores que en número de 15 abordan los siguientes tópicos: alimentación, cuerpo humano, trabajo, naturaleza, agricultura y pecuaria, industria y comercio, habitación, transporte, comunidad, Brasil, universo, comunicación y expresión, cultura, literatura y matemática. El alumno puede elegir y comenzar por cualquiera de estos asuntos y salvo el caso de matemática (que comprende 4 libros graduados), cada tema ocupa un manual («Roteiro») que es de uso y propiedad del alumno. Adicionalmente al material para el participante, existe un material de apoyo o referencia en el puesto cultural que son las ediciones de los otros programas de Mobral (cultural, alfabetización, educación integrada, etc.). El juego básico para el alumno es el siguiente:

En el momento de la inscripción el alumno recibe:

Libro «Usted puede aprender sin ir a la escuela». Orienta al alumno para su mejor actuación en el programa.

Libro «Buena Pregunta». Estimula el gusto por la lectura y complementa los asuntos tratados en los manuales de actividades y matemática.

Libro «Para su información». Especie de diccionario mínimo que complementa los manuales de actividades y matemática.

Durante el desarrollo del programa, el alumno recibe:

-Manual de actividades. Orienta al usuario en el estudio de diversos asuntos, propone fuentes de consulta, incentiva para el desarrollo de actividades ligadas al tema de estudio.

- «Transporte por tierra, agua e mar, podemos ir muito longe».

- «Conhecendo o ciu e a terra».

- «Alimentacao».

- «Brasil, país donde voce vive».

- «Ovca, fale, leia, escreva».

-»O mundo das palavras».

- «Voce, a poesia e mundo».

- «Palabra, instrumento de comunicacao e expressao».

- «Vivemos en grupo, vivemos con Comunidades».

- «Casa, una necessidade de todos nós».

- «E tempo de plantar, é tempo de criar animais».

- «Conhecendo sobre industria e comércio».

- Manuales de matemática 1, 2, 3 y 4.

- Manual de ejercicios de matemáticas.

- Cuadernos de ejercicios.

- Cuadernos de soluciones.

El número de estos materiales puede considerarse excesivo en términos financieros. La opción de Mobral ha sido la de recurrir a una presentación modesta: impresión a un solo color en papel periódico, encuadernación engrapada a caballo, dibujos sumamente sencillos, carátula a 2 colores en cartulina igualmente sencilla, un promedio de hojas entre 64 y 72 páginas. Desde el punto de vista educativo, se trata de un conjunto variado y completo, en tanto que presenta cuestiones fundamentales enlazadas por una presentación gradual que provoca, constantemente, al usuario a llenar sus lagunas de información. El tratamiento de la lengua y sus usos y manifestaciones es realmente útil y atractivo, equilibrando la normatividad con el descubrimiento de las posibilidades creadoras de cada persona en el uso de la lengua. En el área de ciencias sociales los contenidos son fundamentalmente descriptivos y, por ello, puede extenderse la observación crítica a los materiales de educación integrada. Aunque aquí se visualizan mejor algunos aspectos históricos de la actividad económica (historia del comercio, historia de la industria) y se presentan las actividades humanas acentuando su contexto social y geográfico. Es igualmente interesante el desarrollo de la matemática en el programa de autodidactismo en comparación con el de educación integrada en cuanto a que en aquella se aplica a situaciones concretas y vitales, con un menor grado de abstracción que, por seguir la enseñanza de conjunto, es manifiesta en el programa de educación integrada.

Aun cuando se trata de dos modalidades distintas y por tanto el plan curricular y los objetivos terminales también son distintos, surge inevitablemente una comparación entre los materiales de ambos programas ya mencionados. En el caso de la educación integrada el material didáctico parece tener una función de ayuda, suponiéndose que el desarrollo de las clases suplirá aquellas ausencias temáticas, de interpretación y de análisis crítico que les señalábamos. Pero ocurre, que tanto la guía para el profesor como el encadenamiento del currículum suponen un profesor diestro y capacitado, que no es siempre el caso; además el material está realizado con tal profusión de ilustraciones, detalles, guías, que, por facilidad y atracción, puede llevar al profesor a seguirlo en todos sus pasos, evitándose así todas las posibilidades creativas de la relación interpersonal en clase. Esto constituye una paradójica limitación que no se observa en el caso del material didáctico del programa de autodidactismo. Carecemos de información acerca de si se han evaluado comparativamente ambos programas, pero es bastante reveladora la audiencia que ha tenido el programa de autodidactismo entre alfabetizadores y alumnos de programa de educación integrada. La impresión que queremos destacar aquí es la siguiente: de un lado que la modestia en la presentación de los materiales puede ser un elemento educativo que permite

a veces una mayor dinamización de la acción educativa y por tanto, del aprendizaje del adulto; de otro, que persiste en la elaboración de un material didáctico para adultos la duda acerca de cuán programado debe ser éste y cuánto de abierto y flexible pudiera ser para lograr mayores respuestas creativas del propio educando. Nuestra percepción es que, en ese sentido, esfuerzos y propuestas como los del programa de autodidactismo cumplen un rol de primera importancia. Esta es posiblemente la principal virtud de los materiales del programa de autodidactismo de Mobral.

c) *Programa de tecnología de la escasez.* Este es un programa de apoyo a los demás programas educativos de Mobral que constituye una innovación en cuanto recoge, analiza y difunde técnicas populares de aprovechamiento de recursos y de transformación de la realidad, en una perspectiva no industrial ni tecnológica. Es pues un primer intento sistemático de propiciar en Brasil, a nivel de grupos sociales de base, la llamada tecnología intermedia en un proceso que, al igual que el programa cultural, apela a los recursos creativos de las propias colectividades y los disemina en un ámbito nacional, luego de un proceso de análisis y de tratamiento didáctico de la información. En el programa cultural, Mobral intensificó la búsqueda de formas culturales de las comunidades de base en lo tocante a música, folklore, leyendas, poesía, medicina popular. En este caso se trata, con esa misma tendencia, de recoger la cultura técnica del pueblo, una de las vías para la conformación de una actitud científica y de soluciones alternativas a los problemas del desarrollo económico y social. Similares y parciales intentos han sido realizados en algunos países de la región, pero el programa brasileiro sobresale precisamente por la forma articulado y continua que se le procura dar y por las grandes redes de comunicación con que cuenta que le permiten una recolección de información mucho más nutrida y diversificada.

Hasta el momento se han publicado 12 fascículos sobre temas y objetivos diversos para la producción de materiales de utilidad personal, familiar y comunal. Vistos en conjunto semejan una colección de objetos manuales de escasa utilidad, sobre todo en el área urbana, pero indudablemente implican sustanciales mejoras en la calidad de la vida, mejor uso de la energía, aprovechamiento de desechos, etc. La colección forma un impresionante conjunto técnico que puede llegar a constituir una enciclopedia del saber popular. Damos a continuación la relación de los títulos y sus objetivos. La colección se denomina «Cada Cabeza es un Mundo. . . ».

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

1. Sua aula, sua palma. Basado en un dicho popular (su alma, su palma), se orienta a proporcionar gestiones para mejorar el aula y elaborar materiales didácticos, tales como iluminación, pizarra, fabricación de tizas borradores, mesas bancos, cuadernos, carátulas, lapiceros, cola murales, franelógrafos y mimeógrafos.
2. Vivendo e aprendendo, Presenta una serie de realizaciones útiles para la vida diaria del hogar y el trabajo como son: rueda de afilar, armadillo para insectos, repelente de insectos, fogón de barro con chimenea, molino para cereales, conservador de comida, red de pesca en agua dulce, harina de pescado.
3. Uma coisa puxa a outra. Demuestra cómo se pueden hacer muchas cosas complementarias como resultado de una actividad principal; así se presentan sugerencias para hacer una herramienta para cortar tambores, para hacer una pala usada por dos hombres; cómo combatir la erosión del suelo, cómo preparar un abono compuesto o nitrogenado; cómo hacer un pulverizador; carbón vegetal; una cerca desmontable para animales, trampa de bambú para pesca, fabricación de jabón.
4. E só fezer depois contar. Se muestra cómo utilizar materiales abundantes en determinadas regiones (bambú, reumáticos, cámaras de aire, vidrio, velas).
5. Um conto com munitos. Se muestran técnicas de impermeabilización a partir de resinas naturales y métodos de conservación de carne y peces como son el ahumado y la salazón.
6. Voce sabia que... Se presentan nuevos conocimientos útiles para mejorar aspectos básicos de la comunidad tales como la fabricación de un horno; la construcción de una balsa con troncos para vadear el río; filtro de arena; refrigerador para carnes aprovechando el río, etc.
7. O sol nosso de cada dia. Se presentan maneras de utilizar la energía solar para calentar agua, cocinar, purificar el agua, fabricar hornos, etc.
8. Como roca lem sem fuso, coisa relha tem sen. Se presentan ideas para usar latas y desechos metálicos en instrumentos útiles tales como comederos para aves, bebederos para animales, palos, regadoras, irrigadores, linternas, escamadores, puentes con latas grandes de aceite, balsas, etc. Se presentan ideas para conservar alimentos, para obtener agua y conservarla, para construcción de casas.

9. Nossos Avós Já Usavam. Se presentan ideas y conocimientos acerca de plantas medicinales, formas de conservarlas y tratarlas, con elementos de botánica y de biología. Herbolaria y medicina popular.

11. Casa de ferreiro aspeto de ferro. Se presentan ideas para la fabricación de objetos de herrería de utilidad cotidiana tales como marcadores de talabartería, sembrador manual, recolector de frutas, sierra manual, cuchillo, etc.

12. Santo de casa faz milagres. Se proponen varios utensilios domésticos de fabricación sencilla y económica.

Los fascículos son distribuidos en los puestos culturales mediante préstamos a los usuarios y dan lugar a sesiones de trabajo en dicho puesto, de modo que se procura evaluar la utilidad de las propuestas técnicas intermedias y responder a los cuestionarios que acompañan a los fascículos. Los cuestionarios son el medio que permiten a Mobraal aumentar los intercambios de información. Estos cuestionarios se centran en las cuestiones principales: ¿qué sabe Ud. hacer con materiales fáciles de hallar? ¿Sabe Ud. cómo se pueden mejorar algunas ideas propuestas en este fascículo? ¿Conoce Ud. algunas personas que puedan ayudarnos con algunos inventos?

### **3.2. LOS MATERIALES EDUCATIVOS DEL MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA.**

Reconocíamos que la educación obrera y campesina (EDOC) ha tenido una constante evolución en Cuba luego de la campaña de alfabetización, lo cual obviamente se ha reflejado en los programas y textos escolares. De un país sin ninguna tradición en elaboración de material educativo a la Cuba actual el salto ha sido, cualitativa y cuantitativamente, enorme. Al inicio del proceso de postalfabetización los textos estaban constituidos por folletos que se editaban periódicamente en papel barato, lo que permitía una impresión sencilla susceptible de modificaciones durante el curso. Había posibilidades de proporcionar un material flexible, si bien no necesariamente organizado en objetivos terminales bien definidos, con percepción de acontecimientos nacionales e internacionales, profundización de asuntos sociales de particular interés y poder de animación para la participación en el proceso revolucionario.

## Materiales Educativos y Post-alfabetización

Desde el punto de vista logístico, la distribución y uso también se facilitaba por el tipo sencillo de los materiales. Se editaron una serie de folletos para el seguimiento de los recién alfabetizados hasta un tercer grado de primaria en los que el centro temático estaba constituido por español y matemática, en ésta su desarrollo se basaba en los problemas de la economía y la producción estimulando al alumno a trabajar con problemas reales. Al término del curso de seguimiento, se iniciaba el curso de superación obrera que abarcaba desde el 4º hasta el 6º grado, para el que se hicieron folletos adecuados a ese nivel. Complementaban a los folletos algunas publicaciones periódicas tales como la Revista «Arma Nueva», cuyo objetivo era despertar el gusto por la lectura y el interés por los asuntos políticos, económicos y culturales y la revista trimestral para neolectores «El Placer de Leer», además de libros de afianzamiento tales como «Producir, ahorrar y organizar», «Lecturas campesinas», «Ocho lecciones de geografía».

Es a partir de 1964 que la organización curricular determina las líneas de acción educativa (Lenguaje, Matemática, Historia, Ciencias Naturales, Geografía) y la realización de libros de texto propiamente dichos. La siguiente modificación de los programas y materiales ocurre en 1976, cuyas repercusiones en los textos fueron tendentes al abatimiento de los costos y una mayor facilidad en el manejo de los materiales. Son los materiales que tipifican la «batalla por el sexto grado» y que consisten básicamente en un juego de, 4 libros para EOC y un «vademecum» o libro del Sexto Grado destinado al estudio autodidacta de quienes no pueden, por razones de trabajo, asistir a clases regulares. La Historia de Cuba se publica en un volumen aparte. Ambos materiales están confeccionados sobre la base de un programa derivado en lecciones y éstas en tópicos o subasuntos. Los maestros tienen a su vez manuales de orientación metodológica para cada una de las áreas básicas. A continuación presentamos el cuadro básico del programa, cuyos contenidos no varían grandemente de los contenidos promediales de la educación primaria y que guardan similitud con la proyección prevista por el Brasil y México. En el caso cubano nos da la impresión que el texto juega un papel preferente como apoyo de la acción educativa.

Las observaciones que se pueden hacer al material cubano en relación con los contenidos participan de la misma índole que los señalados para el caso de Brasil. En algunos casos la rigidez y formalismo de los materiales, no obstante su predicamento socialista y popular, por ejemplo, la renuencia a aceptar el lenguaje popular como elemento de referencia para la formulación de la norma lingüística. Del mismo modo la ausencia de leyendas, de mitos, de eventos populares, de textos musicales hacen suponer una referencial al código lingüís-

tico culto no popular, en abierto contraste con todas aquellas consideraciones que aconsejan la presencia del mundo cultural del no alfabetizado en los textos y materiales educativos. En el caso de las lecturas -salvo pocas excepciones- hay la tendencia a seleccionar autores y escuelas literarias o artísticas de realismo social y del siglo XVIII o XIX. No obstante la riqueza y variedad de la literatura cubana del presente siglo, es de considerar la limitada presentación de dichos valores, que no sean los sancionados por la literatura oficial. Es notoria la intención por procurar textos de lectura acerca de la evolución revolucionaria de Cuba y la presencia destacada de líderes y dirigentes. Cuando se trata de la composición, por ejemplo, se le pide al alumno la practique tomando como base los siguientes temas: Primer congreso del partido comunista de Cuba; Girón, primera derrota del imperialismo en América; el 1º de mayo; los deportes en Cuba; mis vacaciones de verano; mi centro de trabajo; la emulación socialista. Las apelaciones constantes son a un comportamiento heroico-emulativo, de sacrificio personal, de trabajo y de entereza social a partir de paradigmas de dirigentes y de símbolos aprobados por la instancia oficial. No parece propiciarse la variedad y el conocimiento de la diversidad de expresiones lingüísticas, literarias, ideológicas, dándose la percepción de que la vida cubana actual hubiera marchado linealmente hacia un destino socialista. En lo referente a las ciencias naturales, la exaltación del progreso científico y su aplicación a la mejora del género humano recuerda a contenidos positivistas y de comienzos del capitalismo más que a una versión contemporánea que sitúa ciencia y técnica en el plano del desarrollo social. La lectura de los cuatro libros de Educación Obrera y Campesina señala que la referencia a tecnología intermedia, a comportamientos científicos de la población cubana, a la ecología, a la biología, al estudio del hombre como unidad psicobiológica están ausentes, de modo que la presentación de las ciencias naturales y sus avances siguen hasta cierto punto los cánones clásicos de la escuela tradicional, dificultándose la percepción de los alcances sociales de la ciencia y su comportamiento en una perspectiva socialista.

Estos comentarios aplicados a la experiencia cubana tienen que ser relativizados en función de dos circunstancias peculiares: la primera, referida a la injerencia de un proceso educativo previsto en tiempo, costo y eficiencia, de modo que la habilitación de cuadros en función del desarrollo económico-social no disminuya su ritmo; la segunda, referida a los elementos formativos y educativos de la sociedad en su conjunto que hacen que lo escolar sea sólo un elemento en la conformación del individuo; eso explicaría la sencillez y economía de medios y contenidos proporcionados en los materiales educativos.

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

La experiencia cubana en educación de adultos nos propone una sistemática un tanto rígida en su desarrollo, y un proceso de incorporación en los valores marxistas-leninistas como un factor del desarrollo socialista de la sociedad cubana. El espíritu que domina la educación cubana es el de animación y emulación y no contiene por ello aspectos defectivos o críticos. Nos preguntamos: ¿Cuánto de ello implica el sacrificio del desarrollo individual y de la atención a la tipicidad cultural de grupos menores o locales? ¿Cuánto de ello le resta efectividad a la incorporación de la población en el conjunto social? ¿Cuánto de ello hace que la educación de adultos cubana parezca tradicional, impositiva, sin la espontaneidad y riqueza que otros métodos participativos ostentan? A juzgar por los resultados numéricos, el esfuerzo obtiene una validación sobresaliente.

La unidireccionalidad de un proceso educativo moverá siempre a cuestionamientos incisivos, pero si con ello se logra cumplir con objetivos trazados en el marco gubernamental, como una sustancial mejora de los niveles de vida en todos los órdenes, no puede ejercitarse una crítica y una descalificación a rajatabla. En otros términos, no es fácil adoptar una única postura con respecto al caso cubano en materia de educación de adultos. Ahora bien, el incontestable argumento de una efectividad educativa probada tiene, sin embargo, una contraparte en la necesidad objetiva de flexibilizar y hacer participativa a la educación de adultos en un marco de mayor permisividad y pluralidad de opciones ideológicas, sociales, culturales y políticas. Como quiera que la participación en Cuba opera dentro de los canales institucionales, no es fácil señalar qué otras formas de participación podrían proponerse, aunque es claro que la única opción que se acepta en Cuba es la de una participación para construir el socialismo, lo cual puede devenir en limitativo o dogmático si sólo se centra o fija en la estructura partidaria. En el nivel de los contenidos ideológicos y temáticos subyacentes en los materiales tampoco puede plantearse con amplitud una variación o innovación que desvirtúe los valores éticos y conductuales del socialismo; no obstante, es posible imaginar posibilidades del desarrollo o adaptación local o regional de algunos contenidos que no necesariamente coinciden o que no hayan contemplado las orientaciones del Congreso del Partido. En otros términos, todo aquello que atenúe la verticalidad en la formulación de los contenidos, sin perder la esencia de la dirección política del país, es una posibilidad educativa por explorar; y en el caso de Cuba tal exploración es aún una posibilidad que pudiera hacer que la contribución de Cuba en favor de la educación continental fuera mucho más relevante y profunda de lo que ha sido hasta la actualidad.

### *Relación entre el material y los usuarios*

Pese a las limitaciones ya anotadas, conviene revisar el procedimiento de aprobación de los materiales educativos y los mecanismos de evaluación y perfeccionamiento de los mismos, puesto que estas son instancias participativas, funcionales e institucionales intermedias vigentes en Cuba.

El proceso de elaboración se inicia con la planificación de los textos por parte del Colectivo de la Dirección de Enseñanza del Ministerio de Educación en función de los programas y necesidades detectadas. Luego se elabora el plan de publicaciones, se constituye el colectivo o grupo encargado de la elaboración del texto. Este está integrado por autores y colaboradores: los autores son metodólogos-inspectores del Departamento de Elaboración y Asesoramiento Metodológico, y los colaboradores son maestros de experiencia o metodólogos o inspectores provinciales o municipales. El colectivo elabora un esquema inicial del texto, el que es sometido a la aprobación de la Dirección General de Enseñanza. Se continúa la elaboración del texto, conforme a los objetivos y estructuras acordados, se realiza la búsqueda de fuentes y coordinaciones con las organizaciones, organismos y empresas productivas. Culminado el trabajo de elaboración, el texto es sometido a la consideración del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, quien forma subcomisiones de evaluación con profesores y metodólogos y con representantes de instituciones políticas si el caso lo requiere. (Por ejemplo, para los textos de historia debe haber un delegado del Comité Central del Partido Comunista). Esta evaluación produce una serie de sugerencias, enmiendas y recomendaciones que dan lugar a una reunión conjunta con los autores del texto y se fijan las modificaciones pertinentes a incluirse en la versión definitiva del texto. Esta versión definitiva vuelve a ser revisada por el Instituto Central de Investigaciones Pedagógicas, el que da un Dictamen Final y se remite al Ministro de Educación para la aprobación respectiva del texto. Hecho todo lo cual el texto ingresa a su procesamiento editorial.

Se aprecia que la participación más relevante en la producción de material educativo es la de los maestros especialistas. Del mismo modo son los maestros los que pueden contribuir a la mejora de los textos en futuras ediciones mediante la visita de los metodólogos inspectores a las escuelas y municipios; mediante los seminarios que con frecuencia semanal se celebran en todos los municipios del país y en los que maestros, directores y funcionarios municipales exponen los resultados y experiencias sobre la aplicación sistemática de los textos; mediante los seminarios y reuniones metodológicas nacionales, provinciales y municipales en los que es un punto obligado el análisis de los textos; y mediante el con-

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

greso anual organizado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza y la Ciencia, en el que se recogen los logros y deficiencias observados en la aplicación de las tareas del Perfeccionamiento del Subsistema de Educación de Adultos, donde se incluye la eficacia de los programas de estudio y de los libros de texto.

### *Los recursos formales y de artes gráficas*

La colección de Educación Obrera y Campesina se compone de cuatro tomos encuadernados con carátula a 2 colores, y con interiores impresos a una sola tinta en papel periódico o gaceta. En promedio cada tomo contiene unas 224 páginas. Los temas están divididos en lecciones, listas, gráficas, esquemas, mapas y figuras en número y proporción adecuada a la lectura comprensiva. Al final de cada lección aparecen ejercicios que pueden realizarse en clase o independientemente. Cada lección contiene un vocabulario. Las palabras motivo de estudio se señalan con asterisco o en negrita.

El vademécum o libro de Sexto Grado abarca todo el programa integral del 1º al Sexto Grado y se destina a quienes libremente y en forma autodidacta quieren obtener su certificado de estudios. Se trata de un esfuerzo encomiable, aunque por su misma naturaleza de compendio -y aun con la fuerza que el aspecto cognitivo y memorístico tiene en el programa de EOC- recuerda a las enciclopedias o compendios convencionales en uso en la educación primaria tradicional. Para sortear muchos de los peligros implícitos en este tipo de material, el volumen trae un primer cuerpo de indicaciones sobre el uso del libro, su organización y la distribución temporal para el estudio personal. Asimismo aparecen en él cuidadosas llamadas y referencias que vinculan una materia con otra, un tema con otro, procurando una interrelación y una integración global. Esto garantizaría que el compendio fuera más que una yuxtaposición de materias.

### **3.3. LOS MATERIALES EDUCATIVOS DE MEXICO**

Los libros de texto utilizados en programas oficiales de educación de adultos están estructurados por unidades de aprendizaje, las cuales a su vez se subdividen en lecciones cuyo contenido y distribución para la primera, segunda y tercera partes se presentan en un cuadro sintético.

El esfuerzo de México es particularmente meritorio por la amplitud y riqueza de medios de los materiales. En total un alumno que siga la primaria abierta recibe 12 ejemplares con promedio de 150 páginas cada uno, ilustrados e impresos con

modernas técnicas. Una de las referencias críticas a los materiales justamente se ha basado en la amplitud del programa, aunque probablemente la dificultad mayor reside en la formación de los monitores que no siempre les permite comprender y actuar con la metodología propuesta para las cuatro áreas fundamentales del currículum. En efecto, puede apreciarse que aparte de la tecnología subyacente en los libros se proponen desarrollos temáticos actualizados que no siempre son del dominio de profesores y monitores formados bajo una óptica un tanto más tradicional. Algunos análisis también han hecho referencia a la ilustración, encargada principalmente a un ilustrador famoso en la prensa mexicana, Palomo, que posiblemente corresponda mejor a la sensibilidad y costumbres de un lector urbano de clase media, y que por tanto su estilo no siempre se adecua a la sensibilidad de los sectores campesino y popular. Este debate resulta importante para los efectos de las consideraciones planteadas en este trabajo sobre la importancia de la simbología gráfica e icónica, y que en el ya visto Programa de Alfabetización de Ecuador se resolvió mediante consultas concretas a los propios usuarios.

Pero ocurre que el esfuerzo de México, como el caso de Brasil y Cuba, se orienta más bien a proporcionar un material válido a la media nacional, de modo que las diferencias parciales de determinados ámbitos regionales o locales deben ser cubiertas por la labor de promotores y educadores en cada punto del amplio territorio nacional. Aún así, y analizando los contenidos, se puede señalar como especialmente importante el intento mexicano de proporcionar elementos de formación e información a los educandos acerca de una sociedad nacional que procura modernizar sus estructuras y democratizarlas. En ese sentido tanto la información contenida en el área de ciencias sociales como en español sobresale positivamente si se compara con los contenidos curriculares de otros países latinoamericanos. Veamos.

La primera parte de Ciencias Sociales enfatiza los aspectos comunitarios y organizativos de la sociedad mexicana y aborda los múltiples problemas del país en materia de servicios sociales, tales como el empleo, la vivienda, la educación. Se abordan temas tales como el desempleo, el papel de los sindicatos, las acciones de defensa gremial y laboral de los trabajadores, la necesidad de la organización y del pluralismo ideológico. Igualmente clarificadores son los temas que estudian las relaciones entre el campo y la ciudad, los alcances de la reforma agraria, el papel de la organización campesina. Del mismo modo muchas de las preocupaciones centrales de la sociedad mexicana de hoy se reflejan con objetividad en los materiales educativos, como es el caso de las aproximaciones acerca del consumo y el consumismo en una realidad que puede perder sus

## **Materiales Educativos y Post-alfabetización**

propios y positivos hábitos alimentarios y culturales, y del papel de los medios de comunicación en la consolidación de una identidad nacional y a la vez asumir una equilibrada relación con la universalidad y el cosmopolitismo. Asimismo puede considerarse que como material primero de postalfabetización, esta parte tiene muchos asuntos motivadores y explicativos de la situación del alfabetizando en su realidad social y las formas de inserción de su circunstancia personal y grupal en el conjunto nacional. El material mexicano propone un realismo y una objetividad en el trazo de situaciones sociales que son propias del adulto marginado, opta por revelar la realidad no para propiciar un pesimismo ni para motivar el rechazo, cuanto para presentar a los adultos los desafíos que representa construir juntos una sociedad nacional integrada y justa.

Del mismo modo puede apreciarse como positivo el desarrollo de la historia mexicana, en el que el acento nacionalista no excluye la presentación de una causalidad histórica flexible y que recoge por igual los aportes indígenas e hispánicos, todo lo cual constituye el segundo libro o segunda parte de ciencias sociales. Es sugestivo el enlazar la historia contemporánea de México con las bases legales y jurídicas y con el ordenamiento democrático de la sociedad mexicana.

La tercera parte de ciencias sociales muestra otra constante de la acción educativa mexicana: su vinculación con la realidad, más amplia de América Latina en su conjunto, y su preocupación por observar el comportamiento histórico nacional en el contexto de la historia universal. El acento americanista de la educación mexicana tiene una amplia y antigua trayectoria y se manifiesta en estos textos de modo singular y ejemplar. No es el caso de experiencias en otros países, que justamente tienden a presentar una visión parroquial de la realidad histórica y social sin proponer alcances que expliquen y configuren los hechos locales en su dinámica regional y universal. De otro lado el tratamiento de la evolución histórica de América Latina no tiene un acento erudito y meramente documental, sino que se basa en aquellos puntos centrales de la problemática contemporánea del tercer mundo. Así se consideran tópicos tales como la dependencia, el capitalismo, el enfrentamiento socialismo-capitalismo, el subdesarrollo, el mundo actual y sus problemas políticos y sociales.

En el caso del lenguaje o español, el desarrollo de los tres libros de primaria intensiva tiene igualmente propuestas importantes. Cada unidad de aprendizaje desarrolla cinco aspectos: lectura, expresión oral, expresión escrita, iniciación a la lingüística e iniciación a la literatura. Se trata de desarrollar y ampliar las habilidades adquiridas de la lecto-escritura, pero sin olvidar el necesario reforzamiento de la expresión oral y de una reflexión sobre la lengua y su hecho

estético, que es el literario. La lengua no se presenta como una realidad normativa, sino que se analiza a partir de situaciones concretas en donde se manifiesta, de un lado, su función social, y de otro se explica el manejo instrumental y estético que cada quien hace de ella. De hecho es interesante constatar que la base de los ejemplos y del habla es la forma mexicana, sin recurrir a la proceridad o paradigma del español peninsular.

El trabajo mexicano en la enseñanza del español tiene otro rasgo singular en relación con el resto de experiencias latinoamericanas: se desecha la tradicional gramática y se intenta una reflexión y una descripción del español desde la perspectiva lingüística moderna y tomando en cuenta el «esbozo de una gramática de la lengua española», de la Real Academia Española de la Lengua. En esa forma, descargada la descripción de la lengua de la ejemplificación trillada de los modelos literarios, y sin el afán correctivo que también es frecuente en la enseñanza gramatical, el diseño y descripción del español adquiere sencillez, flexibilidad y actualidad, aspectos que debieran ser ampliamente considerados en la enseñanza del español en la Región.

A continuación presentamos las Unidades de Aprendizaje consideradas en estos libros de texto mexicanos, que conforman un juego de 12, divididas en tres etapas y considerando las áreas básicas del currículum oficial (Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias Naturales y Español).