

METODOS Y TECNICAS EN LA EDUCACION DE ADULTOS

(2^{as} Jornadas de Educación de Adultos)

UNIVERSIDAD POPULAR DE ZARAGOZA

ZARAGOZA - 1985

II JORNADAS DE EDUCACION
DE ADULTOS

(Métodos y Técnicas)

UNIVERSIDAD POPULAR

ZARAGOZA

1985

NOVA

1985

1985

1985

Diseño portada: Jesús Buisán
Fotografía: Pepe Casas
Edita: Universidad Popular
Imprime: Gráficas Mola, S. C. I.
Depósito legal: Z. 1579-85
I. S. B. N. 84-505-2394-X

1985



Estas II Jornadas de Educación de Adultos suponen, antes que nada, la continuación de una experiencia que ya tuvo sus provechosos frutos en aquella primera edición pasada, cuando un puñado de prestigiosos profesionales de la investigación pedagógica se dieron cita en nuestra ciudad, bajo los auspicios de la Universidad Popular, para hacer una puesta en común y contrastar experiencias sobre los avances metodológicos en el campo de la docencia y de la investigación, y más concretamente en el de la Educación de Adultos, que como todos sabemos aún es materia poco desarrollada en nuestro país.

Por eso, estas II Jornadas vienen a poner de manifiesto la voluntad sincera de proseguir cada día en la profundización sobre tan importante tema, una aspiración cultural de jóvenes y adultos reflejo de una sociedad que tiende vertiginosamente a modernizarse; y, pues es así, que es necesario poner en revisión constante toda labor educativa que viene acompañando el desarrollo cultural comunitario, para que el trabajo práctico de quienes, desde diferentes niveles, están empeñados en que esta tarea venga a cualificarse positivamente y a conectar con los intereses y aspiraciones reales de toda la población.

Sebastián López Jiménez

Por tanto, contemplemos a estas II Jornadas, que hacen hincapié en los «Métodos y Técnicas» educativas, como una necesidad de sistematizar y enriquecer el marco teórico y metodológico de la educación de adultos, y como un análisis crítico de los resultados de las investigaciones y trabajos en este tema.

Resta, pues, expresar el agradecimiento de nuestro alcalde don Ramón Sáinz de Varanda a quienes contribuis con vuestro trabajo y dedicación a una mayor innovación educativa, tan esencial para la conquista de una sociedad más justa, participativa y humana. Y para este cometido la Universidad Popular trabaja en espera de que los frutos sigan produciéndose con la ayuda de vuestra inestimable experiencia y cualificación.

SEBASTIÁN LÓPEZ JIMÉNEZ

Concejal Delegado de Difusión de la Cultura.
Presidente de la Comisión de Gobierno del
Patronato Municipal de la Universidad Popular

1. FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA METODOLOGIA:

- 1.1. Aproximación a las estrategias metodológicas en la formación de adultos, A. FERRÁNDEZ.
- 1.2. Reflexiones sobre política y actividades de educación permanente: Historia y perspectivas, E. GELPI.
- 1.3. La función del método en la educación de adultos, A. MONCLÚS.
- 1.4. El método de proyectos en la educación de adultos, J. PEIRO - A. SIPAN.
- 1.5. La pedagogía social como educación de adultos, J. M. QUINTANA.
- 1.6. Elementos y criterios de programación macrodidáctica en la educación de adultos, J. M. PUENTE.

**APROXIMACION A LAS ESTRATEGIAS METODOLOGICAS
EN LA FORMACION DE ADULTOS**

Adalberto FERRÁNDEZ ARENAZ

INTRODUCCIÓN

La metodología que usa el adulto en su aprendizaje o el monitor en su enseñanza, orientación y motivación depende del modelo instructivo que se adopte. Es muy distinto un diseño pedagógico para la formación obrera, por ejemplo, y el propio de las Casas de Cultura, Universidades Populares o simplemente la educación recurrente. En este caso centraremos el estudio en el modelo de las Universidades Populares; hay que recordar, por tanto, cuales son los pilares teóricos que sustentan este proyecto de educación de adultos.

En síntesis, hay que hablar de tres actividades generales que constituyen los tres enclaves del modelo de UU. PP.: a) *la animación sociocultural* como medio de acceso motivado hacia los valores sociales y culturales; tiene por tanto una teología propedéutica, es decir, es un «instrumento para» y no una finalidad en sí misma. Este principio es clave de que hoy existen tendencias que consideran la animación sociocultural como único objetivo final de la educación de adultos; más aún se ha acuñado dentro de esta tendencia, el término «movida»; b) *información cultural* mediante procesos instructivos, que también tienen una misión propedéutica. No tiene sentido, por tanto, limitar la acción pedagógica a la integración del aprendizaje y quedarse allí, porque la información cultural sigue siendo un «instrumento para» y no una meta, como sucede con los modelos de mera culturalización, es decir, de cultismo. c) *La participación social* como intervención libre, personal y crítica en el desarrollo social. Esta última base del modelo de UU. PP. es la que le da sustentación y lo hace diferente a otros modelos hoy vigentes en el país. Es un modelo pedagógico pensado para la potenciación de la democracia. El ciudadano no participa sólo mediante el voto, que sería resolución final a un proceso crítico y de activa participación en las instituciones ciudadanas; la verdadera democracia es participación diaria en el microgrupo, pero para que ésta no sea masificada, inconsciente o meramente afectiva es necesaria la información cultural.

Vista la base teórica desde esta trilogía el modelo de las UU. PP. se conforma como una espiral que comienza por la animación so-

ciocultural, sigue en la información cultural y termina en la participación social para la creatividad. De este modo interpretado se ve claro que solamente el último rizo de la espiral es imprescindible porque es el objetivo del proceso; tanto el primero —animación sociocultural— como el segundo —información cultural— son instrumentos que hay que manejar para alcanzar el objetivo final. Por lo tanto se puede prescindir de una intervención pedagógica encaminada a la adquisición de instrumentos si ya se posee suficiente cualidad en el uso de dichos instrumentos.

La animación sociocultural, como actividad educativa, se pone en marcha cuando los ciudadanos carecen de actividades positivas hacia un tipo determinado de información o sencillamente motivación intrínseca. Es sabido que el que ignora un campo del ámbito cultural sigue permaneciendo en la ignorancia si no existe un incentivo externo que le conciencie de su situación acultural. Las estrategias metódicas, por tanto nacerán del campo de las actitudes y de la motivación extrínseca. Pero, si el ciudadano ya posee la actitud correspondiente, o la adecuada motivación, no será necesaria una estrategia metódica ni una intervención didáctica concreta. Puede eliminarse el cúmulo de actividades propias del inicio de la espiral; lo que sucede es que el sujeto se encuentra vitalmente en el momento de información cultural o también ha superado éste y ya posee los instrumentos para la participación.

Por esta razón, es punto clave en el modelo de las UU. PP. la estructura de los grupos destinatarios y, cómo no, la determinación del grupo de incidencia como enriquecedor de la programación. Sólo después que se estructura el grupo al que se encamina la acción educativa, se puede comenzar a pensar en las estrategias metódicas si es que éstas se pueden planificar de antemano, como después veremos. Hay que huir, por tanto, de planteamientos generalizables en las microprogramaciones, aunque tienen validez orientadora en la macroprogramación.

No hablaremos aquí de la estrategia de la animación sociocultural porque creemos que este tipo de metódica tiene más matiz artístico que tecnológico y científico. Además, la animación sociocultural decae como actividad conforme baja el nivel de analfabetismo. Del mismo modo, pierde peso específico conforme se consolida la democracia; casos concretos, que nos aportan los estudios comparados, son los de Alemania o Suecia en donde el caldo de cultivo democrático propicia la tendencia del ciudadano hacia la información cultural, individual y grupal, como medio para la intervención crítica y transformadora en la vida social.

Me limitaré, pues, a tratar el tema desde el plano de la información cultural o proceso instructivo y la participación libre y personal en el desarrollo social.

ESTRATEGIAS INSTRUCTIVAS PARA LA INFORMACION CULTURAL

Es difícil establecer una clasificación de métodos en la enseñanza formal ya que el método es acción, aunque debe ser planificada, y como tal se escapa al esquematismo de toda acción planificada previa, aunque esto parezca paradójico (Gimeno Sacristán, 1977). Cuando se intenta planificar el método se hace de acuerdo a los objetivos instructivos y, como consecuencia, a los contenidos, actividades y material previsto. Pero una situación es la de planificación instructiva y, otra distinta, la del proceso de aprendizaje. Las previsiones formuladas no tienen por qué coincidir matemáticamente con las cuentas del proceso, ya que éste se basa en una comunicación humana sujeta a cantidad de variables momentáneas que distorsionan el proyecto realizado. Esta situación se produce en un momento formal que, por tanto, controla variables institucionales, educativas y organizativas: programa, edad, horario, espacio, titulaciones, etc...

Cuando este mismo problema de la imprevisión metódica se contempla desde el plano de los modelos no formales, la relación programa-proceso se convierte en disfuncional al no controlar ninguna de las variables institucionales apriorísticamente. Por otra parte, la enseñanza formal actúa sobre materias fijas y contenidos que permiten poca variación; el grupo de alumnos se enfrenta a unos valores culturales dados de antemano y que, dentro de unos mínimos y máximos, ha de integrar en un tiempo determinado. La enseñanza no formal acepta grupos variados que además tienen la obligación de incidir en la planificación efectuada y adecuarla al nivel de sus intereses, necesidades y experiencias. En la enseñanza no-formal con más claridad que en la formal, el método es imprevisible en cuanto a la relación funcional programación-proceso instructivo. Por esta razón es preferible hablar de estrategias de acción didáctica, por el sentido de adecuación instantánea a las condiciones que van apareciendo en cada momento del acto didáctico. Es ajustada, desde este ángulo, la idea de Gimeno Sacristán cuando habla de la necesidad de *actitud flexible del método*: Esta actitud metódica reflexiva supone un análisis constante de la acción, que

obliga a una toma de decisiones continuas, reorientando el curso constantemente en un continuo feed-back. El método de acción completo, por ello, no puede poseerse hasta el final de transcurrida la acción (Gimeno Sacristán, 1977). Existe, por tanto, una inconstante metódica sobre la que hay que estar en situación de expectativa metódica: nada está prefijado, sino que toda acción educativa depende de las variables que aparecen en cada situación. Solamente cuando el objetivo propuesto sea imprescindible para continuar la información instructiva por un solo camino, se justifica un planteamiento operativo y una acción educativa de control de conducta. Pero ¿quién asegura que para llegar a un objetivo, aunque éste sea operativo y muy específico, existe un único camino? Quien asevere la univocidad metódica tendrá que pensar en su actitud doctrinaria y tradicional; por el contrario el que adopte una actitud de expectativa de cambio metódico romperá los moldes establecidos, promoverá cambios posibles y optimizantes y podrá «contribuir a formar personas, personas críticas, creadoras, independientes, solidarias, capaces de participar activa y responsablemente en el camino de la justicia, capaces de promover a su vez cambios en los demás, pero sobre todo, y como primera instancia, capaces de sacudirse las actitudes de dependencia, paricidad y marginalidad». (Asociación Alemana de Educación de Adultos, 1983, pág. 28). Este es el método metodológico: o mantenemos estructuras o estrategias o se adopta un modelo de actitud de cambio y adecuación a la realidad del grupo.

Ultimamente parece que revive una tendencia conservadora versus el movimiento renovador de los principios de las UU. PP. en los años iniciales de los ochenta. Si el camino sigue por estos derroteros, ya se puede prescribir el óbito del proyecto genuino del modelo «Universidad Popular».

LA IMPORTANCIA DE LA ESTRATEGIA METODICA

El método, como estrategia de acción didáctica, es necesario en el aprendizaje. No se puede confundir la expectativa de cambio metódico con intuicionismo o improvisación de la situación para tomar decisiones impensadas. La estrategia tiene que ser prevista, pero dentro de los cánones de la flexibilidad de opción. Es imposible que un monitor de adultos, que desconozca los principios de aprendizaje, la multivariada de actividades, la racionalización de los medios y recursos, pueda tomar decisiones estratégicas rentables. En una palabra, el método es una necesidad didáctica, pero

no es algo ordenado de forma lineal única ni mucho menos un generalizable. No es lineal porque depende de las circunstancias didácticas de cada realidad y, por la misma razón, tampoco es exportable como generalizable.

La necesidad del método dimana de la estructura interrelacionada de los elementos que configuran el conjunto «acto didáctico». Sin ánimo de ser exhaustivos, existen cuatro elementos fundamentales en la acción instructiva: *docente* (también llamado monitor, colaborador, agente de cambio, etc...), *discente* (alumnos, participante, componente del grupo, sujeto de cambio, etc...), *materia* (contenido programa, contexto cultural) y *método*. Alrededor de estos elementos giran otros componentes, que en la literatura clásica se denominarían variables intervinientes y que, como tales, modifican la dinámica y cinética de los componentes básicos del sistema didáctico: organización de la institución, medio físico y humano, economía, recursos, entorno social, etc... Son precisamente estas variables las que provocan una constante acción de expectativa que, a su vez, exigen la presencia constante del feed-back.

Los elementos fundamentales, según la influencia de dichas variables intervinientes, no están sujetas a una ley fija de funcionamiento, sino a una función dependiente de valores concomitantes. Es decir, no se puede asegurar que la calidad y cantidad de aprendizaje dependen de la interrelación más adecuada de los elementos básicos de forma matemática, sino que la eficacia del aprendizaje depende además de una influencia no predecible de esas variables intervinientes.

Desde el ángulo perceptivo de esta realidad no matematizable, hay que contemplar también la supremacía del método dentro de la interrelación de los elementos restantes: docente, discente y materia. Esto quiere decir que la cinética del sistema pivota sobre el método y, por tanto, la dinámica del mismo dependerá también de él.

Existe una estrategia metódica que rige la relación docente-discente y otra que controla la eficacia docente-discente-materia.

1. ¿Cómo es o debe ser la estrategia metódica de la relación docente-discente en la educación de adultos? Según la ya tradicional clasificación (White y Lippit, 1971) hay que descartar de entrada las posturas autocríticas y de «laissez-faire» por parte del docente. Tanto el autoritarismo como el «dejar que ellos tomen decisiones porque son adultos» conlleva a situaciones tensas y en muchas ocasiones de agresividad y decepción.

El problema de las estrategias de interrelación personal comienza a solucionarse cuando existe una actitud de diálogo abierto y sincero; la dominancia en el mismo del sentido cooperativo, activo, crítico, a la par que solidario e innovador, conlleva la superación por parte de participante-adulto de posturas dependentistas y competitivas y, como consecuencia, se elimina la pasividad, el egocentrismo y la ruptura con la repetición de modelos de comportamiento estereotipados.

Si es cierto que los educadores tienden a repetir modelos metodológicos semejantes a aquellos en los que fueron formados, es lógico concluir que en nuestro estado los monitores de adultos tienden a tomar posturas autoritarias y paternalistas. Y el problema tiene visos de insolución en tanto que la mayor parte de formadores siguen saliendo de las aulas de las instituciones formales que se caracterizan por la autocracia científica, por el paternalismo docente y la carencia de sistemas innovadores, a pesar de los loables intentos de unos pocos centros docentes.

La cuestión clave, por tanto, en lo que a relación interpersonal se refiere, estriba en el cambio de actitudes de los formadores de adultos. Sin esta codición previa, cualquier estrategia metódica de interrelación humana será ineficaz. «Debemos comenzar por modificar las actitudes (autoritarias o sumisas) de los formadores de adultos como condición sine qua non del proceso innovador. Por otra parte ellos deberán hacer lo mismo al enfrentarse a su tarea de educadores». (Asociación Alemana de Educación de Adultos, 1983).

La relación docente-discente en la educación de adultos ha de ser, por tanto y básicamente no-autoritaria, de forma que potencie el autodesarrollo y la originalidad a partir de la libertad de opción del sujeto. Las metodologías tradicionales tienden a eliminar cualquier atisbo de creatividad, potencian el egocentrismo y la competitividad, a la vez que generan personalidades sumisas a patrones preestablecidos de conducta. Sin un cambio rápido de actitudes docentes y discentes, la formación de adultos está llamada al fracaso en el logro de sus genuinos objetivos.

Habrà quien diga que la metodología es participativa dada la alternancia de grupos de trabajo con plenarios o actividad del grupo total; pero bajo esta modalidad subyace, por lo general, una excesiva presión indicativa del monitor que genera dependencia, pseudoactividad y falta de flexibilidad de opciones ante los problemas.

2. ¿Cuál es la estrategia metódica de la relación docente-discente-materia? Los contenidos en la formación de adultos no llegan al grupo como paquetes instructivos predeterminados e inamovibles.

Por una parte toda programación de contenidos culturales se elabora de acuerdo a dos grandes ámbitos de referencia; intereses del grupo y experiencias personales. De acuerdo a ello se estructura la macroprogramación, que no es más que un acercamiento teórico a la realidad grupal. Será precisamente cada grupo concreto quien, actuando de catalizador, especifique el contenido temático. Por eso hablamos en formación de adultos del «grupo de incidencia» porque es él quien *incide* en la programación que se les da y la reestructura de acuerdo a intereses, expectativas y experiencias anteriores al respecto.

El principio clave de la estrategia metódica en este campo es claramente el de actitud abierta al cambio, tanto por parte del monitor como del participante. El segundo principio tendría su base en la didáctica diferencial: lo que ha servido para este grupo no sirve necesariamente para todos. De aquí que los modelos concretos de formación de adultos no es fácilmente trascasable; buena prueba de este principio es el fracaso reiterado de la aplicación de las estrategias de Freire a cualquier situación, sin estudiar previamente las características diferenciales del grupo.

La formación de adultos se sustenta en la posibilidad de transferencia, de creatividad y, sobre todo de participación social. Por el contrario no tiene sentido una acción educativa con adultos para quedarse en el mero campo de la *información*, científico, técnico, artístico o del ámbito axiológico. La información es un medio para lograr la creación de nuevos valores culturales mediante la participación social. Por lo tanto, existe un medio inicial, que es la información, otro medio inmediato, que es la participación y un único objetivo que se percibe en el ámbito de la generación de nuevos valores culturales. Desde este ángulo hay que comenzar la estructura del perfil de las estrategias metódicas.

Las formas de actuación tanto docente como del alumno, al enfrentarse con un campo de conocimientos, comienzan por planteamientos de conflicto conceptual: *esto* no es así porque sí; sino *esto* que tengo delante ¿cómo es?; y, si me parece que es así, ¿no debería ser de otra forma? No es difícil prever que sólo las estrategias metódicas basadas en *planteamientos hipotéticos* y en *procesos de descubrimientos* tienen sentido en la formación de adultos.

Ahora bien, para lograr una estructura coherente en esta intención estratégica hay que investigar y reflexionar más sobre la teoría de aprendizaje del adulto: los aspectos cognitivos en la línea de Bruner, Ausubel, Osgood, Piaget; la psicología social en los nuevos horizontes de Moscovici y Mugny; las teorías coactivas y, por qué no rogerianas; y sobre todo la teoría de la comunicación y su correlato de resistencia al cambio.

Si no se parte de estudios científicos que perfilen las características de aprendizaje del adulto, nos quedaremos como el arte hoy preconizando la necesidad de estrategias que logren la transferencia, la creatividad y la participación, pero seguiremos en los modelos tradicionales del método rígido, enemigo número uno de los objetivos que nos proponemos en la educación de adultos.

METODOLOGIA DE LA PARTICIPACION

El hombre que participa en la dinámica de su micro y macro-grupo social lo puede hacer desde distintas perspectivas.

- Como «conservador» de los valores y esquemas de comportamiento social.
- Como «analizar crítico» de su entorno para, desde el diagnóstico libre y personal, mantener estructuras o variar el signo e intensidad de la existente a su alrededor.
- Como «militante ideológico» que intenta el cambio a raíz de las creencias en una ideología que se le da impuesta y sobre lo que no ha elaborado un planteamiento crítico ni ha tomado una posición libre y racional.

Desde esta perspectiva se puede deducir una tipología simple referente al comportamiento de la persona que participe en la CULTURA de su medio inmediato.

Pero también es posible, y ahora nos interesa más este planteamiento, ingerir las teorías generales y los métodos concretos que cada tipo de participación conlleva.

Métodos funcionales: el trabajo social de grupo

Es esta una teoría de corte funcional nacida en Inglaterra a mediados del siglo pasado (1981) y que hoy tiene aún campo de actuación en dos instituciones: la Y. N. C. A. (Asociación Nacional

de Jóvenes Cristianos), de corte y talante propios de la Iglesia Protestante, y las SETTLEMENTS cuyo origen se remonta al año 1884 (Dupont, 1969). Estos métodos nacen a raíz de los problemas de la primera revolución industrial y el objetivo de sus fundadores, pertenecientes a la Charity Organization Society de la Iglesia Protestante, era *ayudar* a través de la recreación a los individuos con problemas derivados de la neurourbanización *pero tratando que la juventud aceptara la situación social como algo ineludible*. (Konopka, 1968) «Analizando este inicio —fundamentalmente de los Settlements— de trabajo con grupos, podemos decir: el fin era llevar ayuda social a un mayor número de personas; su objetivo era filantrópico, o sea de ayuda por amor a la humanidad. Paliaban situaciones anómalas, *pero no modificaban las estructuras sociales causantes de las mismas*. La técnica (léase método) utilizada era la distracción para lograr la permanencia en el grupo, que individual o colectivamente olvidarán por momento problemas sociales tan graves como las jornadas de trabajo abusivas (12 a 14 horas diarias), viviendas inadecuadas, enfermedad y hambre (Gamboa, J.: 1984, pág. 93). Es importante insistir en el conservadurismo de la teoría y en la metodología de corte lúdico y distractor.

Lo mismo sucede después del desastre de la Primera Gran Guerra con el fin de solventar los problemas sociales y hasta psíquicos que conllevó la confragación. Aparece el Trabajo Social, aunque, no como un método, «sino como una meta, una filosofía, un movimiento, una psicología y una profesión todo ello fundido en uno» (Konopka, 1968, pág. 22).

La acción se encamina a mantener y potenciar formas de vida propias del modelo democrático. Es decir todo gira en torno a la conservación de un sistema social determinado.

Hay que esperar a la década de los años veinte para que las aportaciones de la Sociología y de la Psicología diera nuevos rumbos a la teoría de la participación. Coincide el mayor aporte científico con otro fenómeno de graves consecuencias sociales: la crisis económica de 1929 que comparte una nueva crisis de valores y modificaciones en la vida de la sociedad industrializada. Pero la teoría no varía, al contrario, todo se encamina a mantener la sociedad que se desmorona mediante la búsqueda y puesta en marcha de metodologías específicas fundamentales en mantener la creencia y el optimismo en una sociedad que no tenía ya el rumbo claro (Dupont, 1969). El método que se implanta de nuevo es el trabajo social de grupo pero sin variar el ancestral principio ideológico:

subsistir a base de mantener las estructuras sociales que garantizaban la pervivencia del sistema; lo importante era una acción grupal que eliminaría la entrada de nuevos problemas.

Los métodos grupales se usan en el Trabajo Social como el medio más adecuado de ayudar al individuo a adecuar su comportamiento a las formas sociales establecidas.

A pesar del sello conservador, el método de grupo se acuña definitivamente en la Conferencia de Trabajo Social que se celebra en EE. UU. en el año 1946 y se comienza a admitir como un «método para ayudar a la gente en su proceso de crecimiento social por medio de la experiencia grupal (Gamboa, J., 1984, pág. 104). De todos los modos no se plantea todavía la acción de grupos como un medio de enfrentar al individuo primero y al grupo después con una realidad social para que, tras una sincera crítica, le acepte a bien intente el cambio social.

A pesar de no interesar a nuestro intento el método de Trabajo Social de Grupo, no sería justo quedarse en el mero planteamiento teórico; es necesario implantar éste con el esquema operativo del método, por lo que paso a exponerlo sintéticamente. Consta éste de tres partes: 1) estudio, 2) diagnóstico y 3) tratamiento.

Primera etapa: el estudio social. Algunos autores tienden a confundirse con la «investigación social» pero hay que decir que a pesar de su seriedad en el trabajo con las personas el *estudio social* no es tan riguroso en el planteamiento y sistemático en el proceso como la investigación social —Sheriff lo aclara al darle al estudio social categoría de acción y no sólo heurístico: «con el resultado del Estudio se llega a determinar una hipótesis de acción y no una hipótesis de investigación» (1971, pág. 88).

Lo que el Estudio intenta es conocer los problemas endógenos y exógenos de las personas del grupo y de éste en sí mismo; para ello reúne el mayor número de datos que tengan categoría de variable intermitente con el fin de poder evaluar la situación, las aspiraciones del grupo y hasta sus limitaciones.

Para llevarlo a cabo se echa mano de unos instrumentos o procedimientos que ya están acuñados como idóneos para cubrir el objetivo que acabo de describir.

- entrevistas formales e informales,
- observación,
- encuestas,
- intercambio de información con otros profesionales.

Segunda etapa: El diagnóstico: Se intenta en esta etapa la comprensión del funcionamiento de la persona respecto a sus problemas, capacidades, posibilidades y utilización de los recursos tanto externos como internos (Hamilton, 1960). En síntesis el diagnóstico es un juicio meditado sobre las personas, el grupo y los problemas individuales y grupales. Este juicio lleva a una toma de posición y decisión de ayuda para solucionar la situación de la persona y el grupo.

Tercera etapa: Tratamiento. La OEA entiende el tratamiento como el proceso tendente a solucionar problemas mediante el cambio de actitudes y situaciones, creando y estimulando interés hacia un mejoramiento social (OEA, 1965). Este cambio de actitudes y situaciones no se refieren al contexto social, sino al individuo respecto al medio. No hay que olvidar que el objetivo general del Trabajo Social es la adaptación de individuo al medio, corriente habitual en la década de los años sesenta.

El plan de acción del tratamiento determina previamente los siguientes pasos:

a) Objetivos a cumplir que deben ser conocidos tanto por el trabajador social como por los participantes. Cuando esto se refiere al grupo lo importante es lograr la unificación entre los objetivos propuestos y el beneficio colectivo. A su vez la meta propuesta es objetivo general conocido por todos se especifica en:

- Objetivos de corto alcance que se proponen conseguir toma de conciencia respecto al problema.
- Objetivos de medio alcance caracterizados por logros en cambios de conducta y del medio.
- Objetivos de largo alcance que suponen el cambio social (Lucena, 1971).

b) El segundo paso del plan de acción es la *estrategia* que no es más que el programa a seguir para cumplir los objetivos. Entra aquí todo el entramado de medios y recursos tanto personales como materiales y funcionales.

c) Finalmente, como último paso, *las técnicas* que no es más que las formas de intervención empleadas para modificar o mantener la forma de actuación del grupo. Siguiendo a Levine Barruch (1968) se pueden plantear como técnicas adecuadas:

1. Facilitación de la comunicación y de la participación. El animador tiene que facilitar sobre todo al principio la comunicación entre los miembros del grupo.

2. Solución de conflictos y toma de decisiones, es decir, la variación de opiniones de los miembros del grupo comportan generalmente conflictos, pero la discusión y análisis de éstos conllevan la toma de decisiones.
3. Confrontación de la conducta interpersonal. Al intentar relacionar al grupo con su conducta se logra también la confrontación de cada individuo con la suya. Puede suceder entonces que el grupo y cada individuo, tras al interpretación del comportamiento, asuma la posibilidad de modificar dicha conducta.

Los esfuerzos hechos para confeccionar la teoría y metodología del Trabajo Social con grupos tienen un marcado rumbo: incardinar al sujeto y a los grupos al plan que la sociedad o sus dirigentes han establecido. Veamos ahora otros modelos que, en vez de buscar el ajuste del individuo al medio, tienden al cambio mediante la toma de decisiones crítica y libre.

2. *La Reconceputualización*

Cuando se desea que la persona sea sujeto del cambio social hay que pensar inmediatamente en el problema de la «participación social» no es extraño que alguien diga: bajo este planteamiento el sujeto y el grupo son a la vez objeto y sujeto de la acción social.

Cuando individuos se unen para conseguir un beneficio de orden personal, material o inmaterial se dice que hay participación. Desde este punto de vista se encuentran a diario múltiples formas de participación: juntas de vecinos, sindicatos, partidos políticos, grupos culturales, etc... En un sentido social, participar al tomar parte en una vivencia colectiva (Gamboa, 1984).

El análisis de la participación es complejo porque en él intervienen entrecruzados e interrelacionados *aspectos psíquicos, sociológicos y políticos*. Intervienen factores personales del tipo de creencias, nivel de aspiración, imagen personal, etc...; factores sociales como pueden ser las vivencias colectivas anteriores, la clase social a la que se pertenece, la posición que se ocupa en el puesto de trabajo, etc. Además lo que se persigue con la participación no está alejado de las estructuras del poder, de los conflictos sociales, de la situación económica o de las ideologías vigentes. Hablar de participación, pues, supone un análisis complejo que rige posteriormente al tratamiento que se adopte.

De todos modos, la participación también puede usar para mantener el orden establecido, pero su misma estructura permite también considerarla como un método de cambio social optimizante. Este y el planteamiento de la reconceptualización que desecha los métodos anteriores de acción social para buscar meras formas más concorde con la realidad actual. De esta búsqueda han surgido algunos modelos que han tenido vigencia sobre todo en la realidad latinoamericana: *la concientización, la teoría del color y la intervención en la realidad*.

a) La teoría y práctica *de la concientización*, es ya hartamente conocida gracias a la obra de su autor P. Freire y de la práctica cuasihabitual en nuestro país, sobre todo a raíz de la llegada a España de contingente chileno que traen bajo el brazo su preparación y práctica sobre la acción social.

Quiero solamente, a modo de recordatorio, hacer hincapié en dos aspectos.

1.º El proceso de concientización y el material de trabajo se extrae de la realidad cotidiana del individuo. «Se desmitificará esa realidad para permitir su ubicación en la estructura de dominación, su ubicación geográfica y su concepción ecológica; se reconocerá el papel político y su participación en las relaciones con el mundo. Se logra por tanto, que el individuo reconozca «científicamente una realidad determinada: su mundo» (Gamboa, 1984, pág. 193).

De este modo el individuo ha de ser la realidad envolvente desde una perspectiva crítica. De este modo desmitifica la realidad y se encuentra en la necesidad de ponerse en activo mediante una participación reformadora con el fin de volver a reestructurar el medio.

2.º El método de la concientización es eminentemente activo «La concientización en sí, es un proceso de acumulación de energías para la participación. La acumulación de energías es la entrada en el plano activo a nivel personal... mientras la persona se va dando cuenta de su anterior falta de participación, va previniendo su próxima participación, que ha de estar pensada para perseguir una situación mejor» (Gamboa, 1984, pág. 194).

A pesar de estas ventajas la concientización como método, necesita de una clientela específica: individuos sumidos en la ignorancia y la explotación. Además tiene el peligro de quedarse en el plano teórico ya que una vez creada la conciencia puede todo convertirse en una discusión de análisis teórico que impida el paso inmediato a la participación.

b) La teoría del valor «está basada en el obra de Marx y aplica el método científico del conocimiento dialéctico para contraponerlo a los métodos de investigación positivista, que ofrecían una imagen estática de la realidad» (Gamboa, 1984, pág. 195).

Como método es simple. Consta de tres fases y cada una de ellas tiene claro cuáles son los instrumentos apropiados, las técnicas a usar y los objetivos a conseguir.

<i>Fases</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Técnicas</i>	<i>Objetivos</i>
IR	Diario de campo	Sentir Vivir	Ubicación Determinación Individualización
LLEGAR	Célula de campo	Lectura Discusión Clarificación	Reconocimiento Ligazón Producción
VOLVER	Ficha de campo	Observación Comprensión Transformación	Orientación Organización Movilización

El *ir* significa penetrar en el mundo en que vivimos, vivir la realidad y descubrir su valor.

El *llegar* significa aprender de las masas hasta llegar a encontrar el consumo de la sociedad que se da gracias al encuentro de la producción y nuestra dinámica interna. Hay que hallar allí las manifestaciones del color de cambio.

El *volver* es la organización como medio de movilización de cambio.

Es un método, pues, que tiene un claro componente: el estudio del componente económico y muy centrado en latinoamérica.

3.° *El modelo de intervención en la realidad.* Tiene también un origen didáctico-marxista.

El modelo tiene seis fases y tres niveles o grados como aparece en el gráfico adjunto (Gamboa, 1984; pág. 106).

	INVESTIGA	ELAB.	
SENSITIVA	PARTICIP.	MODELO	
	EXTERNO	CONCEPTUAL	RACIONAL
DE		EJECUCION	
INFORMACION	DETERMINACION	Y CONTRIBUCION	

<i>Fases</i>	<i>Instrumentos</i>
1. Sensitiva	Crónica sensorial
2. De información	Sondeo de opinión, estudio <i>de datos</i>
3. Investigación participantes	Dinámica grupal
4. De determinación	Estudio crítico y contrastación
5. De elaboración	Modelo de programación ecológica
6. De ejecución central	Proceso con actitud flexible

Niveles

1. Externo.
2. Conceptual.
3. Racional.

Es quizás este el modelo más sistemático, que más se apoya en las consecuencias de la psicología social y la sociología. Su carácter científico puede extrapolar el modelo a otros modelos de participación que no sea sólo en base a una realidad de grave desajuste de clases sociales, explotación y economía polarizada.

3.º Hoy se sigue estudiando e investigando sobre los distintos modelos y la metodología que incluyen. Un caso concreto la representa el intento de lograr un modelo basado en los estudios de Moscovici (1981) y Mugny (1981). Los intentos se encaminan a trasladar los estudios de laboratorio hechos por estos autores a la realidad de campo en la que se mueve la participación. En el laboratorio se demuestra que la influencia social es un factor de cambio, cuando una minoría sólo por sus Estudios de Comportamiento, influyen sobre las mayorías, creando conflictos y dudas que llevan a examinar y reevaluar su posición (Moscovici, 1981). El problema de estos nuevos intentos radica en la dificultad de trasladar discusiones de laboratorio o realidades de campo. De todos modos aquí está el guante que nos lanza retadora la investigación pedagógica en un ámbito tan fundamental, pero tan poco claro, como es la participación social, pieza clave en una democracia todavía joven.

Adalberto Ferrández Arenaz

BIBLIOGRAFIA

- BRAIDO, P.: *El método educativo. Educarse I. Pedagogía y Didáctica*.
- DUPONT, R.: *Servicio social de grupo: El método decisivo en la localidad latinoamericana*. Ecro, Buenos Aires, 1969.
- GAMBOA, J.: *El grupo como instrumento de cambio social*. Tesis doctoral, inédita. Universidad Autónoma de Barcelona, 1984
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *Didáctica II*. UNED, Madrid, 1976.
- KOHL, H. R.: *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*. Ariel, Barcelona, 1972.
- KONOPKA, G.: *Trabajo social de grupo*. Euroamérica, Madrid, 1969.
- LUCENA, J.: «La teoría metodológica del servicio social: un abordaje sistemático» *Documento de Teserepolis*. Humanitas, Bruner, 1971.
- MANCERA, H.: «Marco teórico conceptual de la educación permanente y la formación de profesores». *Educación no formal para adultos*. CENAPRO, México, 1980.
- MCKEACHI, R.: *Métodos de enseñanza*. Hnos. Herrero, México, 1980.
- O. E. A.: *Definición de algunos términos en servicio social*.
- O. I. T.: *La educación obrera*, O. I. T. Ginebra, 1970.
- RUBIO, R.: *La educación de adultos hoy*. Ed. Popular, Madrid, 1980.
- SHEREFF, T.: «Servicio social, noción y metodología de la intervención», en *Hoy en Servicio Social*, núms.- 19-20, Ecro, Buenos Aires, 1971, págs. 83-92.
- UU. PP.: *El proyecto de Universidades Populares*. Federación Española de UU. PP. Madrid, 1984.

**REFLEXIONES SOBRE POLITICAS Y ACTIVIDADES
DE EDUCACION PERMANENTE: HISTORIA
Y PERSPECTIVAS**

ETTORE GELPI

1. ¿Educación permanente instrumento de liberación y/o de dominación?¹: la historia de la educación permanente en las sociedades contemporáneas y en la cooperación internacional no escapa a esta constatación. La expansión del derecho a la educación a nivel de las clases sociales y de países (revolución industrial, descolonización, luchas sociales, etc.) no ha significado siempre emancipación y educación para todos, ni de la misma calidad.

2. ¿Educación permanente como finalidad política, concepto práctico, proceso? Quizás sea este conjunto, y sobre todo las relaciones dialécticas entre esos elementos, el que constituyen la educación permanente activa y no reificada. La reificación es de hecho el gran riesgo de la educación permanente, porque significa una escolarización de la sociedad, cuyo centro ya no es la escuela sino el aparato mucho más global de una «educación permanente estructurada».

La confusión entre la educación permanente en la sociedad y el mundo frecuentemente impermeable de sus especialistas lleva a una visión limitada y falsa de la educación permanente en las sociedades contemporáneas. Muy a menudo, los profesionales de la educación son cómplices del poder para limitar las creatividades culturales y educativas de las masas.

El discurso pedagógico, y sus expresiones moralizadoras, proféticas, futurólogas, se enriquece frecuentemente de su propia abstracción, y las prácticas de las instituciones educativas parecen presentar resistencia a cualquier cambio. Quizás en la realización práctica del discurso de la educación permanente para todos relacionada con las políticas y actividades educativas, el concepto de las luchas aparezca en el campo educativo.

¿Luchar para dar una significación a la educación permanente? Sí, siempre han habido luchas para la escuela: ¿escuela para la investigación, la creatividad, la realización del individuo o escuela para la domesticación y la manipulación?

1 P. FREIRE, Educación y cambio, Buenos Aires, ED. Busqueda, 1976.

Del concepto a la puesta en marcha de la educación permanente; este paso se caracteriza por luchas en la vida social y en las instituciones educativas. Sobre temas como: relación dialéctica o de dependencia entre educación formal y no-formal, contribución de los educadores no-enseñantes y de los sujetos colectivos en las actividades educativas o su exclusión, criterios de evaluación de la eficacia interna y externa del sistema educativo, ampliación o represión de la autoformación. Sobre todo colectiva. Se está luchando en los diferentes países particularmente para democratizar, o reproducir las estructuras sociales por la vía educativa. Democratización y reproducción²: este es el tema principal, en el norte y el sur, en el este y el oeste, del debate educativo. La educación permanente ha sido presentada como una nueva vía para la democratización, pero a menudo la realización práctica de este concepto ha representado una vez más su reforzamiento de la reproducción social. La expansión cuantitativa de la educación y de la cultura no significa por sí sola democratización; pensar en democratizar la educación conservando las mismas finalidades, educadores, contenidos, significa embarcarse de modo inocente o manipulador, en una vía sin perspectiva. Cultura viviente y educación: su relación se enfrenta frecuentemente con obstáculos y provoca inquietudes. De la formación a la investigación, de la orientación al descubrimiento, del fastidio al placer: ¿es posible prever estas evoluciones en la experiencia educativa?

3. La emergencia de nuevos públicos y la extensión del tiempo y de los espacios educativos, reflejan la concepción de la educación para todos (escolares y no-escolares, marginados de la vida social y productiva y cuadros, técnicos y trabajadores que pertenecen al mercado fuerte del trabajo) de la primera infancia a la vejez y en los diferentes lugares (instituciones educativas y culturales, centros de trabajo, medios de comunicación de masa, vida asociativa y comunitaria, recreación, etc.).

La extensión del tiempo, de los lugares educativos y la emergencia de nuevos públicos preocupan a menudo los poderes establecidos en la medida en que no controlan esta extensión y esta emergencia. Se asiste frecuentemente, por una parte, al fortalecimiento del aparato educativo formal (a menudo en búsqueda de público) y de otra parte a la represión abierta, o escondida, de las

2 A. MEIER, The value of education in the transformation and reproduction of the structure in socialist societies, Dixième Congrès Mondial de Sociologie, México, 1982, Mimeo.

manifestaciones artísticas, solidaridad en los centros de trabajo, reuniones políticas, investigaciones empíricas (en ciencias sociales, etc.). Las contradicciones entre la cultura viviente y los contenidos escolares provocan una demanda educativa creciente por una parte y la crisis de las instituciones educativas por otra parte, en particular en los países industrializados.

Educación para todos y por todos: esta revolución copérmica de la educación desconcierta a los profesionales de la educación inicial y continua, pero la demanda educativa quizás vaya en esta dirección. Los jóvenes que repiten su curso se aburren o abandonan la escuela, los aprendices, futuros trabajadores en producción o parados, que rechazan la formación profesional, la educación de los adultos frecuentemente capaz de decepcionar por segunda vez a públicos cuyos recuerdos de su primera formación inicial son amargos, sólo son ejemplos de fracasos de una educación que no es fuente de creación, de investigación, de producción, de autoformación individual y colectiva. Sin embargo, se han hecho y se están haciendo experiencias valiosas en educación formal y no-formal para responder a las nuevas demandas educativas y culturales, y dichas experiencias demuestran que la innovación y la creatividad educativas son posibles en las guarderías infantiles, en la escuela y en la universidad como en la vida cotidiana.

4. La crisis y la transformación del mercado del trabajo (progresión agresiva de la tecnología, transferencia universal de las tecnologías, explosión del trabajo no-formal, super-formaciones, etc.) son cuasas de las transformaciones presentes y futuras de los sistemas educativos, pero estas transformaciones no son mecánicas³ porque, por una parte, la rigidez, la fuerza de reproducción, la capacidad de los sistemas educativos guardan muchas veces estructuras educativas que ya no responden a las funciones necesitadas, así como con las estructuras sociales y económicas, y por otra parte, las fuerzas sociales y culturales influyen la acción educativa y cultural.

Las implicaciones de la división internacional del trabajo sobre las políticas y actividades educativas también son evidentes: la segmentación del mercado del trabajo, la introversión industrial y agrícola, la desindustrialización y reindustrialización, la transferencia de tecnologías, la multinacionalización del capital financiero e industrial, la emigración de nivel continental e interconti-

³ Z. ZUDA, Divorce of educational goals and career aspirations? Dixième Congrès Mondial de Sociologie, México, 1982, Mimeo.

mental, la concentración en algunos países de la investigación científica y tecnológica, etc. condicionan los sistemas educativos; sin embargo, en la dialéctica norte-sur, la creatividad y la esperanza de las poblaciones del Sur en el campo educativo contrastan con el pesimismo y frecuentemente la falta de motivación de las poblaciones del norte en relación con la educación no estrictamente profesional: dicha diferencia refleja la poca significación de la educación no-profesional para las poblaciones de los países del norte donde la disminución de la tasa de desarrollo refuerza a menudo la función reproductiva de la educación, y donde las finalidades de la educación son sobre todo de rentabilidad económica.

En economías cada día más dependientes y ligadas por antiguas y nuevas divisiones internacionales y sociales del trabajo, muchas veces muy injustas para los países periféricos y para las clases sociales más desfavorecidas, los proyectos educativos progresistas sólo pueden ser proyectos de lucha en lo concreto de las condiciones de vida de los países y de los grupos sociales. La educación no puede ser otorgada o reivindicada (al este y al oeste, al norte y al sur): en ambos casos, significación y calidad de educación serán diferentes.

Hoy en día, la educación forma parte de cada proyecto de dominación, de liberación y de construcción de una sociedad. Por otra parte, en la historia, la mayoría de los proyectos de los imperios también han sido impuestos por modelos educativos. La máscara idílica de la educación tiende a borrarse, pero en muchas ocasiones es reemplazada por una interpretación maniquea: por lo tanto, es difícil captar la dimensión dialéctica de la educación⁴.

Los proyectos de educación permanente y la continuación de «apartheid», del colonialismo, más o menos disimulado, del racismo, de la falta de libertad intelectual, de la violencia física, etc.: en estas contradicciones, los proyectos educativos se desarrollan y lo peor es el uso de la educación permanente para esconder la violencia del hombre sobre el hombre y en vista de domesticar a éste.

5. En los años 70, se ha visto la introducción del concepto de la educación permanente en legislaciones y reformas educativas globales y/o sectoriales de varios países, ¿pero educación permanente —educación para adultos o educación permanente— un nuevo proyecto educativo global? Existen las dos versiones: de un

4 LI KEJING, «Is education a superstructure or a productive force», Social Sciences in China, núm. 3, 1980.

lado, se ha producido la extensión de la educación de los adultos por la creación y/o el reforzamiento de las estructuras públicas de educación para adultos (del estado, de las estructuras descentralizadas y/o autónomas, etc.), por las iniciativas del mundo del trabajo (empresas, negociaciones sindicales, actividades educativas con fines lucrativos para la formación profesional y el recreo, etc.), de otro lado, se ha producido la emergencia de nuevos criterios en la planificación, en la puesta en marcha y gestión de las políticas educativas inspirándose en el concepto de la educación permanente (punto de relación entre formación inicial y continua, inversiones crecientes en educación no-formal, coordinación entre educación formal y no-formal, relación educación y trabajo por medio de cursos en el lugar de trabajo, trabajo productivo en la escuela, servicio nacional, introducción de los educadores no enseñantes, autoformación con asistencia, etc.).

Cuando las estructuras educativas (pre-escolares, primarias, secundarias, superiores, educación para adultos, formación profesional), y las estructuras culturales (museos, centros culturales, bibliotecas, centros comunitarios, campos para la juventud, centros de recreo, etc.) se abren a nuevos espacios, tiempos y públicos, se enfrentan en muchas ocasiones a las inercias de los aparatos burocráticos. Muchas veces, estas estructuras han encontrado un apoyo en sus esfuerzos de apertura en la vida asociativa frecuentemente expresada por asociaciones de usuarios, de padres, de vecinos, de trabajadores, de la juventud, y con los artistas, los investigadores, los científicos, los creadores⁵.

6. «Escolarizar» la educación no-formal, «desescolarizar» la escuela: esta alternativa podrá seducir a algunos, pero la demanda es de estructuras educativas formales y no-formales, abiertas a una población de todas las edades. Lugares consagrados de manera constante a la investigación y a la formación podrán garantizar una progresión de los contenidos y de las modalidades de aprendizaje; la vida social y productiva, cultural, de recreo, expresará también nuevos objetivos, contenidos y modalidades del acto educativo. La variedad de los lugares y de los tiempos educativos podrá transformar la relación educadores-educados, el educador ya no es ni la «ficha» del poder, ni el «demiurgo», sino sobre todo uno de los actores y uno del público que participa con los educandos en la investigación, en la creación y en la transmisión del saber.

5 F. JEANSON, *L'action culturelle dans la cité*, Paris, Senil, 1973.

S. MAJSTOROVIC, *Kultura; demokratija*, Beograd, Prosveta, 1978.

A. WAJDA, *L'homme de marbre*.

La articulación, o separación, entre diferentes estructuras (educación formal y no-formal, inicial y continua, profesional y general, institucional o de autoformación) será el resultado de las políticas educativas que favorecen o frenan la participación de las poblaciones en la definición y gestión de las estructuras educativas. La falta, o la abundancia de oferta educativa, podrá causar situaciones conflictivas en relación con las estructuras educativas debido a demandas educativas no satisfechas, o a una presencia insuficiente del público. La transferencia de formación al interior de los sistemas educativos podrá ser una respuesta a este conflicto. La falta de educadores calificados para nuevos públicos también podrá originar una articulación difícil, o a veces inexistente, entre las diferentes estructuras educativas.

7. ¿Es posible una futurología de la educación permanente? La extensión del tiempo educativo y la multiplicación de los centros educativos, a veces como hecho social espontáneo, a veces como elección deliberada de las instituciones educativas y del mundo del trabajo, provocarán quizás la transformación, el nacimiento y la desaparición de las estructuras educativas cuya articulación podrá ser difícil. Políticas y actividades de educación permanente seguirán desarrollándose debido: al aumento de la demanda y de la oferta educativa (como bien de consumo en algunas sociedades); las reivindicaciones colectivas de formación expresadas por los trabajadores para una formación individual y colectiva; la crisis de la función educativa de la familia en varias sociedades y la presión de las familias para favorecer el acceso de sus propios hijos a las estructuras educativas; el tiempo dedicado a los medios de comunicación de masa; la movilidad geográfica de un gran número de trabajadores así como su movilidad en el seno de las diferentes estructuras de la producción; la alternativa entre educación, trabajo, sub-empleo, paro, transformación y transferencia de las tecnologías; la extensión de la duración de una vida media de cada individuo y el envejecimiento de una parte significativa de la población; el cambio rápido de los papeles al interior de la vida social; la explosión de algunos intereses culturales.

Pero el margen entre las instituciones educativas y la demanda educativa y cultural no puede ser superado fácilmente: por un lado, la valorización de las riquezas humanas aparece como una respuesta a los problemas que se plantean en los países y en la vida internacional, por otro lado, se ve que las estructuras educativas tienden a reproducirse, frecuentemente insensibles a la emergencia de nuevos públicos y de nuevas demandas. La mezcla social, económica,

cultural entre individuos y entre países que pertenecen a tal o cual segmento del mercado del trabajo y que participan de modo desigual en la división internacional del trabajo, se van ampliando y sobrepasa las clases sociales tradicionales (la clase obrera, y algunos segmentos de la pequeña y media burguesía están afectadas por este proceso). Las instituciones educativas se encuentran frente al dualismo de la producción a nivel nacional e internacional: pueden reforzar este dualismo ignorándolo o reconociéndolo y contribuir a superarlo asumiendo problemáticas reales y a menudo dramáticas (paro, degradación del hábitat, privación de libertad, drogas, prostitución, racismo, nivel de marginalidad) e integrarlas en la actividad educativa cotidiana.

8. Formar para la complejidad, es el desafío presentado a la educación de la sociedad de hoy día y de mañana, caracterizada por importantes crecimientos demográficos en varios países, por la velocidad de la comunicación frecuentemente unidimensional, por niveles de vida radicalmente distintos en los diferentes países y entre las diferentes clases sociales. Pero esta formación para la complejidad implica un orden nuevo en la educación correspondiente particularmente a los grupos sociales, etnias minoritarias, poblaciones y países más desfavorecidos⁶. Entre las acciones por preever al conjunto de la población y discriminando de manera positiva, (en lugares y tiempos educativos múltiples), habrá:

- a) Participación de las poblaciones en la gestión de las estructuras educativas, de la documentación y de la información;
- b) Información y formación lo más amplia posible del conjunto de las poblaciones (directamente y/o por las diferentes expresiones representativas) en las tareas más complejas de las sociedades contemporáneas relacionadas con la vida productiva, social y cultural;
- c) Realización de reformas educativas centradas sobre nuevas relaciones entre sistema social, sistema productivo y movimientos sociales y culturales;
- d) Experimentación y desarrollo de las estructuras educativas capaces: 1.°, de satisfacer a la vez las demandas de públicos particulares y del conjunto de la población y 2.°, ser un lugar de encuentro (y al mismo tiempo permitir conservar

6 C. BONANNI, Education for human needs, Indian Adult Education Association, New Delhi, 1982.

- la especificidad) entre educación tradicional y moderna, educación formal y no formal, educación institucional y autoformación;
- e) Ligazón de los creadores (artistas, científicos, inventores, investigadores, artesanos, etc.) a los diferentes aspectos de actividad educativa, la preparación de métodos y contenidos educativos para su divulgación por los medios de comunicación de masa y por la enseñanza;
 - f) Formación inicial y continua de los educadores (enseñantes y no-enseñantes) en relación con las actividades de investigación, de creación y de producción;
 - g) Organización de una gran variedad de espacios físicos (en las instituciones educativas, los lugares de producción, la vida social y la recreación, etc.) y del tiempo cotidiano para favorecer la autoformación individual y colectiva y la creación de nuevos conocimientos;
 - h) Definición de métodos y de contenidos para la realización individual y colectiva: completa expresión intelectual, manual, sensorial, estética, lingüística; equilibrio sociológico intra e interpersonal; identidad con la cultura viviente y creadora;
 - i) Establecimiento de esquemas de evaluación, sobre todo formativo, de las adquisiciones del conocimiento, evaluación más atenta de los objetivos del desarrollo de los individuos y de las sociedades, y no solamente de la coherencia interna de las instituciones educativas.

La dialéctica entre las fuerzas sociales y entre éstas y las instituciones educativas y culturales está y estará a la base de la puesta en marcha o del fracaso de las acciones anteriormente mencionadas; un nuevo orden nacional e internacional de la educación donde la educación podrá ser para todos permanente, creadora, irrespetuosa de toda forma de dominación e inculcación, es un objetivo a alcanzar, quizás más cerca hoy en día que en tiempos pasados, pero no menos difícil para los hombres y mujeres que se dedican a su realización.

**LA FUNCION DEL METODO EN LA EDUCACION
DE ADULTOS**

Antonio MONCLÚS ESTELLA

Pretendo hacer unas consideraciones sobre la función y el sentido del método en la educación de adultos. Voy a dividir el texto en dos partes, que, sin embargo, se relacionan en todo momento. En la primera voy a analizar lo que hoy es absolutamente imprescindible en el planteamiento metodológico de la educación en general, si se quiere de la educación permanente, que vendría a ser lo mismo, como Ettore Gelpi entre tantos otros ha señalado. En la segunda parte me voy a centrar en el campo concreto de la educación de adultos, donde se ilustra una vez más todo lo que a nivel de educación en general se plantea desde la perspectiva metodológica.

1. CONSIDERACIONES SOBRE EL MÉTODO EN EDUCACIÓN

1.1. En primer lugar, todo planteamiento metodológico debe comenzar por pretender un planteamiento científico. Pero esta preocupación de científicidad que debe recorrer el proceso educativo no ha de ser propiamente un requisito previo o inicial solamente. Al contrario, ha de comenzar a plantearse el problema tanto desde sus fundamentos como en sus límites con respecto a otros campos diferentes: Es una actitud científica que debe acompañar inexcusablemente todo el proceso educativo, ante todo, porque la educación debe ser entendida como una disciplina científica y no propiamente como una teorización sobre la práctica de la enseñanza. Además, porque, en consecuencia, todas las fases y problemas que surgen a lo largo del proceso didáctico deben tener una estructura científica.

Pero hay que decir qué se entiende por actitud y por estructura científicas.

Hay que comenzar por manifestar que la afirmación precedente no tiene el eco del optimismo decimonónico por la ciencia de corte estrictamente positivista, que difícilmente hoy resistiría un serio análisis científico. Hay características consideradas generalmente

como fundamentales para la metodología científica que, ciertamente, se deben tener en cuenta tanto en una educación científica, como en la que sea empírica o experimental¹; pero no se puede caer en el esquema de cerrar rigurosamente el universo conceptual al respecto porque peligraría la posibilidad de la misma actitud científica². Sabido es que hoy ni se puede poner barreras a la ciencia en plan de anatematizar fácilmente ni se puede caer en un rigorismo metodológico que por «pedestre» corre el riesgo de quedar caduco. Esta es la lección de las revoluciones científicas³ cuya estructura muestra repetidamente que el establecer «inequívocamente» las características de lo científico da lugar a equívocos científicos serios antes o después descubiertos.

La lógica de la investigación científica, por utilizar la célebre expresión popperiana⁴, muestra bien a las claras que, si bien en un momento dado, quedan establecidas las barreras de lo científico, ello debe ser entendido, por un lado, más en cuanto límites mínimos que en cuanto límites máximos, y, por otro lado, con una actitud de permanente replanteamiento e investigación.

Así pues, se derivan una serie de consecuencias básicas de una metodología científica para el análisis de la educación:

- a) La actitud científica como estructura fundamental del método educativo, debe tener por objetivo un permanente replanteamiento del mismo, tanto en sus propuestas como en sus fases concretas, empíricas y fundamentales. En efecto, hoy ya parece evidente el poder afirmar que no vale una actitud científica sin la consideración de una investigación que es capaz de replantearse, si es necesario, la misma estructura considerada intocable precisamente por su especificidad. Bastaría recordar una vez más las posturas de muchos científicos nucleares ante una física como la newtoniana, sin embargo «científica». No es que se nieguen unas conquistas científicas o que se desvaloricen, lo que se niega es que la complejidad de lo real esté ya comprendida y controlada —o pueda estarlo— con los datos y procedimientos de que hoy disponemos.

1 Así, basta abrir cualquier tratado clásico para comprobarlo, p. ej. M. BUNGE: *La ciencia, su método y su filosofía*.

2 Recordemos los avisos de BACHELARD en su *La Philosophie du Non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Alcan, Paris, 1940.

3 Ver los ya clásicos análisis de KUHN en *La estructura de las revoluciones científicas*, F. C. E., México, 1971.

4 Vid. *La lógica de la investigación científica* de POPPER, K. R. (Madrid, 1971).

- b) Todo esto supone un rechazo del pragmatismo exclusivista. El pragmatismo, como el positivismo estricto, ha demostrado ser una extrapolación de un componente científico fundamental, pero que en su extrapolación ha terminado por convertirse en algo contrario a lo que pretendía. No debe confundirse la atención primaria y directa a la praxis con la afirmación de que la praxis es lo único que hay. Y ello básicamente por una razón, porque al caer en esto se está negando el presupuesto fundamental de la praxis que es el de la complejidad de lo real.

Así, no cabe, por ejemplo, planificar una enseñanza ni hacer una teoría de la enseñanza o establecer el desarrollo de un curriculum con unos presupuestos «científicos» que pueden quedar caducos por su cortedad en miras. No se puede caer en los sofismas de un pragmatismo estrictamente positivista por la sencilla razón de que, como veremos más adelante, al hacerlo así podemos estar olvidando todo el problema de la producción del conocimiento científico, o se puede estar obviando el tema del curriculum oculto, o se puede estar confundiendo una hipótesis científica con una comprobación científica, o se puede estar considerando una determinada programación como el único tipo de programación válida.

1.2. En segundo lugar, queremos resaltar el papel fundamental que tiene lo metodológico en educación, en relación con el análisis epistemológico.

Ello implica una vez más recordar que lo metodológico no es un problema secundario, como a veces se ha enseñado en la escuela tradicional —enseñanza presente en la mayor parte de nuestras Facultades—. El hecho de que el término método signifique camino no justifica el considerarlo como un accesorio de la meta a lograr. Mager⁵ sostiene que antes de emprender un trabajo hay que plantearse qué se pretende y dónde vamos, pues si no corremos el riesgo de estar en una parte distinta de la que se piensa o pretende estar; pues bien, a nuestro juicio, lo que Mager está implícitamente reconociendo es que curiosamente la importancia de la meta queda muy relativizada si no se atiende al camino para lograrla.

Hoy no se puede desconocer, desde el terreno de la ciencia al del arte, que un camino emprendido supone una conclusión o un producto muy distinto de si se escoge otro camino.

⁵ Ver, por ej. su *Análisis de metas*, Trillas, México, 1975 y su *Formulación operativa de objetivos didácticos*, Marova, Madrid, 1972.

Esto supone, evidentemente, una concepción dinámica del método. Implica un proceso de replanteamiento que no por casualidad veíamos también al hablar de la científicidad como determinante del proceso educativo.

Habría que recordar una vez más el resultado de una célebre investigación didáctica según el cual los maestros aplicaban los métodos que les habían aplicado y no los que les habían enseñado. Y aquí es donde se interrelacionan el problema metodológico y el epistemológico. Es el modo de enseñar lo que en definitiva capta el alumno en una enseñanza determinada y no los contenidos que pueden estar también expuestos en un libro o en un audiovisual. Y el alumno lo capta porque sabido es que el proceso de adquisición del conocimiento conforma la personalidad. Por eso Piaget⁶ ha podido hablar de epistemología genética, en un marco de presupuestos que se complementan con los epistemológicos dialécticos de Luria o Leontiev⁷.

1.3. En tercer lugar, consideramos asimismo fundamental en la educación en interrelación con los puntos anteriores, el tema de la forma. Se suele caer generalmente, y no sólo en la enseñanza tradicional, en la infraconsideración de la forma por estimar que, al fin y al cabo, lo importante es el fondo. La vieja polémica forma-fondo, forma-contenidos subyace de este modo en la psicología escolar, situando frecuentemente a la forma en cuanto una especie de prolegómenos del verdadero problema.

Hay, ciertamente, una serie de presupuestos diversos bajo esta estimación tan generalizada, presupuestos las más de las veces teñidos de ideologización. Incluso la moderna tecnología educativa ha venido a replantear el tema, pues no pocos de los profesores tradicionales se han encontrado, p. ej., con el sinsentido que suponía seguir diciendo que el concepto es superior a la imagen, cuando sus alumnos iban construyendo su personalidad influidos decisivamente por la imagen, cada vez más generalizada en nuestra sociedad por la implantación de los *mass-media*. La revolución de la informática no ha hecho más que añadir nuevos elementos al problema⁸. Así, la introducción del ordenador en la escuela ha supues-

6 Recordemos entre otros los textos piagetianos *La epistemología genética*, A. REDONDO, 1970 y *Psicología y pedagogía*, Ariel, Barcelona, 1973.

7 Así, por ej. *Lenguaje y psicología*, de LURIA y otros, en *Fundamentos*, Madrid, 1973.

8 Este punto aparece tratado en mi *Rapport de stage, L'éducation de la forme et son rôle futur dans une société informatisée et dans les pays en développement*, preparado para la División de Politique et Planification de l'éducation, de la UNESCO, en París, 1982.

to la toma de conciencia de que una forma determinada de enseñar pueda tal vez resultar el problema principal para el educador, toda vez que los contenidos son o pueden ser transmitidos perfectamente por la informática. Evidentemente, al ordenador le falta el «factor humano», y esto es algo que no pertenece propiamente al fondo, al «contenido» del problema, sino a la forma.

Por esc ha podido decir M. Apple que hay que analizar dos cosas, qué se está enseñando con el saber declarado del curriculum y qué se está comunicando con la forma en que éste está organizado, pues a menudo la forma puede incluso subvertir el tipo de cosas progresivas que se supone estar haciendo con el contenido⁹.

1.4. En cuarto lugar, debe tenerse en cuenta el problema de la educación y la producción del conocimiento científico, ya que la educación no es una disciplina aislada de la realidad ni un quehacer al margen de un contexto determinado. Por el contrario, en cuanto proceso optimizante, en el que entra la enseñanza-aprendizaje, en cuanto metodología científica tiene unos supuestos y unas características que no están al margen ni del conocimiento científico en general ni del modo como éste se produce. En este sentido, la educación transmite una concepción jerarquizada de pasos en el proceso del conocimiento científico determinada por una serie de condicionamientos que tienen componentes psicológicos, económicos, políticos y socioculturales. Por eso hablábamos de una génesis de la epistemología y de un proceso epistemológico dialéctico, y por eso los más recientes estudios sobre el curriculum insisten en resaltar el hecho de que no basta con analizar el curriculum manifiesto. Por el contrario, proceder así puede ser precisamente inexacto o por insuficiencia o por ideologización. El conocimiento científico está sometido a un tipo de producción del mismo que debe tratar de ser desvelado para una mejor y más adecuada comprensión del propio concepto de ciencia utilizado y del valor y el sentido de un tipo de conocimiento estructurado según esa consideración científica. Ello queda patente cuando se observa que en muchos casos la función de un conocimiento científico o de una Didáctica concretos es la «reproducción» de un sistema dado, en función de una «producción» determinada, como tan certeramente ha señalado Bourdieu.

9 APPLE, M. y KING, N.: *¿Qué enseñan las escuelas?*, en GIMENO, J., PÉREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 1983, pp. 37-54.

Asimismo: ENGUITA, M.: «Entrevista con el sociólogo norteamericano Michael Apple», *El País*, suplemento de Educación, p. 3.

2. EL CAMPO CONCRETO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Las anteriores consideraciones generales son igualmente pertinentes al encarar el mundo de la educación de adultos. Podrá variar el tipo de estrategia metodológica que se utilice, pero en cualquier caso una adecuada consideración general de por dónde debe moverse el método en educación es ineludible.

Por ello, en la educación de adultos se pueden utilizar diferentes estrategias metodológicas, siempre que cumplan con el objetivo final de poner en ejercicio y optimizar las potencialidades del adulto por crear una situación mejor a partir de unas determinadas condiciones educativas de transformación de la realidad. Por seguir, a modo de ejemplo, la catalogación de Means¹⁰, cabría tener en cuenta tanto las técnicas y procedimientos grupales, como las técnicas y procedimientos de tipo dramático, a las que este autor llama «centradas en el alumno», en la iniciativa del educador, en el material o en el equipo.

Lo que ciertamente es imposible utilizar, por ser una especie de contradicción sustancial, son las estrategias de tipo individualista, como las que están relacionadas con el viejo concepto de la lección magistral, por cuanto implican un autoritarismo básico, falta de diálogo y de creatividad, absolutamente incompatibles con una auténtica educación de adultos.

Ahora bien, el mundo de la educación de adultos no es un ejemplo como otro cualquiera en donde se pueden concretar unas consideraciones generales educativas de tipo metodológico. Es, por el contrario, un ejemplo privilegiado, ya que es uno de los casos donde la metodología nace, por así decirlo, unida a la propia definición, a la misma búsqueda de la identidad de lo que va a ser la educación de adultos. Y ello ha sido así históricamente, y ha sido así en la moderna y más reciente preocupación por la educación de adultos, tal vez debido a su índole tan necesariamente práctica, aunque no sólo por ello. La educación de adultos, como pocas veces ha sucedido en la historia de la educación, ha sabido descubrir que es en la forma donde se juega un tipo u otro de educación.

En efecto, vamos a tomar un caso significativo para ejemplificar lo anterior y terminar nuestro presente trabajo: la labor pedagógica de Paulo Freire. Así, es ciertamente revelador que su primera gran obra, *Educação como Prática da Liberdade* es tanto un libro

¹⁰ Ver el clásico análisis de R. K. MEANS en su obra *Metodología y educación*, Paidós, Buenos Aires, 1969.

de metodología como una fuente de la literatura pedagógica sobre educación de adultos.

Si hacemos un recorrido, aunque sea somero, por los puntos más decisivos de la metodología de Freire nos encontramos con aquella interrelación manifiesta. Recordemos al respecto que Freire señala cómo su búsqueda es la de una metodología que fuese un instrumento del educando y no solamente del educador, y que identificase el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprender. De este modo es como deben entenderse las fases de elaboración y puesta en práctica de su método, según el cual, a) en primer lugar, se trata del descubrimiento del universo verbal de los grupos con los cuales se trabaja y que se efectúa en el curso de encuentros informales con los habitantes del sector elegido. Para ello, no sólo se retienen las palabras más cargadas de sentido existencial, sino también las experiencias típicas del pueblo. b) En segundo lugar, se llega a la selección de palabras dentro del universo verbal. c) En tercer lugar, se pasa a la creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el cual se trabaja. d) En cuarto lugar, se elaboran fichas indicadoras que han de ayudar a los coordinadores del debate en su trabajo. e) En quinto lugar, se pasa a elaborar fichas en las que aparecen las familias fonéticas correspondientes a las palabras generadoras. Pues bien, tras la elaboración del material, constituidos los equipos de supervisores y coordinadores, con las respectivas fichas indicadoras, comienza el trabajo efectivo de la alfabetización en este caso.

Pero la alfabetización, en la metodología de Freire, no es un fin en sí misma, sino la forma por la cual se ha de acceder a una verdadera concientización, que no puede ser «dada» sino autoreconocida, en la línea de las célebres ideas de Freire sobre la cultura como capacidad de transformación de la realidad y del binomio opresor-oprimido, que debe ser roto y superado por una dialéctica cuyo inicio es precisamente la alfabetización y la concientización.

De este modo, en Freire, *el método* engendra un proceso de cambio y termina por identificarse con él, puesto que la pedagogía coincide con un estilo muy preciso de práctica social, el de la concientización¹¹.

Como acabamos de ver, Freire es un buen ejemplo, no el único, de cómo aquellas consideraciones generales metodológicas se plasman en la educación de adultos y del sentido y función decisivos del método en la propia educación de adultos.

¹¹ Ver al respecto, *El mensaje de Paulo Freire*, por el INODEP, Ed. Marsiega, Madrid, 1972, p. 106.

EL METODO DE PROYECTOS EN LA EDUCACION

Javier PEIRO ESTEBAN
Antonio SIPAN COMPAÑE

En la predidáctica del tema que vamos a tratar es indispensable fijar cuáles son las características de nuestra sociedad, así como realizar una aproximación al concepto que poseemos del hombre adulto, pues de ambas variables, íntimamente interrelacionadas, depende la educación entendida desde su doble vertiente de fin y de proceso.

El momento histórico actual se caracteriza como una sociedad en crisis, que se manifiesta desde los aspectos axiológicos hasta los estrictamente económicos, crisis que se produce en parte y que se agrava por los vestiginosos cambios y transformaciones a que se ve sometida la humanidad y su entorno si bien, desde una determinada perspectiva reconocemos que aportan adelantos científicos y tecnológicos, desde otra perspectiva observamos que contribuyen a agravar la problemática mundial.

El individuo, al no lograr comprender estas transformaciones, cada vez va encontrando mayores dificultades para asimilar e incidir sobre el medio lo que produce un desfase humano que en opinión de Aurelio Peccei en su informe al Club de Roma, es la distancia que media entre la complejidad expuesta y nuestra capacidad para hacerle frente.

La sociedad tradicional que se define como autocrática, uniforme, estática, vinculada al pasado, con escasa movilidad geográfica y social, ha dado paso a la época actual caracterizada por una aceleración del progreso técnico que provoca grandes y profundos cambios que inciden directamente en la inestabilidad del empleo e incluso de la profesión; pérdida de vigencia del saber quedándose los conocimientos fácilmente obsoletos o insuficientes y provocando desactualización profesional y regresión cultural.

En el contexto de las relaciones humanas se producen tensiones entre grupos, ideologías y generaciones; fruto del pluralismo ideológico rompiendo posturas autocráticas, se crean diferentes concepciones y actitudes en el campo social, político, educativo, etc.... llegando a crearse posturas enfrentadas entre tendencias conservadoras de valores del pasado y otras partidarias de la evolución

hacia valores de libertad y democracia, donde el hombre se convierte en un ser activo y partícipe de la dinámica social.

La evolución del adulto desde un tipo de sociedad a otra, experimenta un giro de 180°. Del esquema pretérito, basado en la estabilidad e inmutabilidad de vida, donde la educación no tenía otra finalidad que la «adaptación» del individuo por medio de un «aprendizaje» por mantenimiento, dirigido a la infancia en exclusividad por considerar al adulto incapacitado para desarrollar aprendizajes posteriores por un lado, y por otro por encontrarse totalmente formado para la labor social que debía desarrollar.

En la actualidad se considera al adulto como un ser en continua evolución, dotado de la suficiente plasticidad para acometer todo tipo de aprendizaje que le confiere la capacidad de integración en el medio donde se desarrolla y sobre el cual incide, contribuyendo a su transformación.

Por lo que es necesario que posea un grado suficiente de cultura para que su acción sobre el medio tenga un carácter positivo y que el proceso de educación del adulto vay a la par de la evolución misma del medio.

Pero si nos definimos por la necesidad incuestionable de la educación, referida al adulto, admitimos también que las características de su aprendizaje no son precisamente iguales a las que presenta un niño en edad escolar por lo que, como punto de partida, dentro de la fase que Adalberto Ferrández denomina inmediatez predidáctica, es conveniente considerar las leyes que rigen el aprendizaje en los adultos en diferencia al niño, lo que hacemos según la clasificación que establece Etevlino González.

Sitúa en primer lugar la *ley de la resistencia*. El adulto es portador de una experiencia de vida y de unos principios bien asentados. Por otra parte la educación se concibe como un cambio en el sentido de que, de alguna manera, todo aprendizaje va a hacer cambiar el mundo lógico del adulto y, ante determinados contenidos, va a ver tambalearse su universo interior, piénsese, sin ir más lejos, en el trabajador que, por necesidades de reconversión de su empresa, debe olvidar el manejo de ciertas máquinas y enfrentarse a una tecnología completamente nueva.

A esta resistencia sigue un *interés* despertado por los alicientes de vencer la nueva situación, por enriquecer su mundo cognoscitivo y, en definitiva, por integrarse mejor en la sociedad cambiante en continua evolución. Pero el adulto no aprende por aprender. Debe tener muy claros los objetivos y la meta que se propone conseguir

a través del nuevo aprendizaje, debe saber en cada momento dónde se encuentra y por qué se dan esos pasos. La falta de claridad o la ignorancia de los mismos puede originar una pérdida de motivación y ser causa del abandono discente. Al adulto le gusta pisar firme y tener una visión clara de su trabajo a la vez que va reorganizando su mundo cognoscitivo. Por otra parte, espera recetas concretas que le den la solución al problema que se plantea. De ahí, que haya que posibilitar que vea desde la planificación de ltrabajo los objetivos que se proponen, la necesidad de los mismos y la indispensabilidad de ir profundizando en la materia para la consecución de aquéllos hasta la meta final.

De todas maneras el adulto posee una capacidad de adaptación, sino de retracción y su *curiosidad es limitada*, o mejor dicho limitada ya que su inteligencia no se halla en un período de expansión centrada en unos intereses definidos. Su propia experiencia le ayuda a reestructurar su aprendizaje y tiende a economizar energías; si está en una situación de aprendizaje se debe a unas necesidades bien concretas y, sólo en tanto en cuanto el proceso responde a las mismas, continuará en su formación.

Por tanto, la dinamicidad y el ahorro de tiempo, la practicidad y el alejamiento de la abstracción innecesaria, serán cuestiones inolvidables tanto en la planificación de la materia como en el proceso continuo del aprendizaje.

Existen personas más aptas para el aprendizaje de conceptos y nociones intelectuales. Otras están mejor dotadas para las habilidades de tipo práctico. Por lo que ni el ritmo de trabajo discente ni los resultados será para todos igual, independientemente de que haya que disponer de diferente metodología o hacer flexibles los contenidos incidiendo en uno u otro aspecto según las cualidades destacadas del adulto. Desprendemos de ello la *ley del ritmo individual* en la educación de adultos.

Otra característica que adorna al adulto es su sentido de la responsabilidad personal. Está acostumbrado a ser responsable en el trabajo, en el hogar, en la vida social..., en una palabra su esencia misma es asumir responsabilidades. La responsabilidad conlleva la acción, bien de una forma activa, participando, gestionando, etc..., bien de forma pasiva, asumiendo los resultados de sus compromisos o de acciones anteriores. Por ello no podemos olvidar que debe sentirse partícipe y responsable en todo el proceso educativo, debe contarse con él desde el primer momento de modo que no se sienta un infante escolar. Lo ideal es que pueda participar en el proceso

de planificación, realización y evaluación del plan de trabajo, o al menos, que éste le sea presentado con toda claridad, que tenga opción a discutirlo y ocasión de valorarlo en si mismo y en los resultados; técnica que siguen determinadas multinacionales con sus mandos ejecutivos.

Sin duda el miedo al fracaso, a la frustración que ello supone, a la no aceptación por el grupo, o al ridículo, son notas que dimanan de la emotividad del adulto, sobre todo en aquellos sectores de población que cuenta con un grado de escolarización menor. De ahí, que en las condiciones de aprendizaje haya que establecer unas premisas tales que le hagan sentirse cómodo y desterrar desde el principio todo conato de competitividad, lo mismo en la dinámica del método empelado como en el rechazo total a las calificaciones, que si ya angustian y multiplican el fracaso escolar de niños y adolescentes, puede ser realmente traumatizante y causa del abandono por parte del adulto que exige una relación de paridad de la dinámica docente discente y que si participa de la experiencia de aprendizaje es para perfeccionar su cosmos mental, no para derrumbarlo.

Vistas estas características que generan las leyes del aprendizaje propias del adulto, podemos hablar del elemento que origina y potencia su interés de una educación permanente.

La tensión interior que se produce en el sujeto y que le anima para conseguir la meta propuesta en unos intereses de su vida personal, laboral o social, independientemente de adquirir unas habilidades psicomotrices o asimilar unos conocimientos, esa tensión que le mantiene vivo el interés en la consecución de los objetivos, se denomina motivación.

Es más difícil motivar al adulto que al niño o al adolescente, por eso la motivación debe surgir desde la misma meta que animó al adulto a seguir el curso que realiza. Jaime Sarramona diferencia al respecto, entre la motivación extrínseca, que no afecta a la metodología, sino a los contenidos y que se cifra en una posible promoción socio-profesional o en la resolución de problemas concretos y una motivación intrínseca o endógena al mismo proceso de aprendizaje que afecta a la propia metodología, cifrándose en el conocimiento inmediato de resultados, en la participación de la planificación del proceso y en la estimulación que surge de las fuerzas vivas del grupo mismo.

Conocidas estas premisas entrariamos en la parte didáctica del proceso que denominamos elección del método, es decir qué carac-

terísticas deben registrar aquellos métodos para poder ser aplicados en la educación de adultos, y que nos garanticen, técnicamente unos resultados.

Como punto de partida debemos aceptar aquellos métodos centrados en el sujeto mismo del aprendizaje, los denominados antropocéntricos. Pero desde la perspectiva de la actividad discente a desarrollar, el método deberá ser empirocéntrico, o sea, un método basado en la observación y la experimentación, donde el sujeto se sienta protagonista de su propio proceso de aprendizaje, lo que desarrollarán en él una constante motivación al ir superando los objetivos propuestos progresivamente hasta la meta final, lo que por otro lado le sirve de afianzamiento en los saberes adquiridos a través del trabajo mismo que está desarrollando.

En la relación docente-discente unas veces será necesario utilizar un método mayeútico no directivo, a través del cual el sujeto sea capaz de descubrir por sí mismo la solución del problema que tiene planteado; y otras veces, en cambio, el monitor deberá recurrir, a un método cooperativo donde el trabajo se realice a través del colectivo de participantes y para el que tendrá que poner en práctica técnicas de grupo. Cabe pues toda una inmensa gama de métodos a utilizar en la educación del adulto y convenimos con Adalberto Ferrández, como decía el lunes, que no deberá regir un método único, sino que éste deberá variarse, puntualizando que dicha variedad se establecerá en función de la tarea a desarrollar y de los componentes que forman el colectivo de adultos discentes; por otra parte deberá establecerse una falta de rigidez imperativa estableciéndose la suficiente flexibilidad para que sea el sujeto quien elija su propia forma de trabajo, lo que no quiere decir que el monitor no le ayude y oriente para que descubra el método más apropiado para el logro de cada uno de los objetivos sin descartar que el sujeto, en todo caso, forma parte de un grupo con el que tiene que interactuar en múltiples ocasiones.

Sólo descartamos pues, aquellos métodos que se basan en el logocentrismo; es decir, aquellos que ponen su énfasis en los contenidos mismos.

Dejado constancia, pues, de las características de la educación de adultos, en los que hemos resaltado los rasgos que le confieren un marcado sello específico, condicionado por las características de la sociedad actual por una parte, y por la propia condición de adulto por otra, y dentro de las características generales que hemos aceptado en un método adecuado a la educación de adultos, nos

atrevernos a pensar que el método de proyectos se adecúa a las necesidades y formas de aprendizaje del hombre en estado adulto, nos estamos refiriendo al vitalismo, actividad, personalización, socialización, flexibilidad y participación en el aprendizaje.

Por otra parte, siendo un método colectivo en su génesis, cuya meta era la educación socializada, sin embargo puede pasar fácilmente a transformarse en un método mayeúutico, donde el sujeto elige voluntariamente entre los trabajos proyectados y que va a realizar de acuerdo con sus intereses y a través de cuyas técnicas es capaz de llegar por sí mismo a la meta final del trabajo y desde luego no desecha la simbiosis con otros métodos activos. Por todas estas razones responde a las características que proponíamos que debía registrar aquel método que se propusiera en la educación de adultos.

El mismo William H. Kilpatrick define el proyecto como «una actividad previamente determinada cuya intención dominante es una finalidad real que orienta los procedimientos y les da una motivación» definición cargada ostensiblemente de componentes que deben estar presentes en cualquier proceso educativo.

Como discípulo de Dewey se sitúa dentro de la corriente pedagógica activista y propugna la educación como actividad del alumno que aprende en oposición a la pasividad del alumno al que se enseña, actividad que no es sinónimo exclusivo de trabajo y movimiento físico, pues como muy bien aclara Adalberto Ferrández «el individuo puede actuar mecánicamente y producir algo tangible o bien, dedicado a la pura contemplación, producir ideas o enfoques nuevos; tanto una cosa como la otra se interpretan como acción». El discesnte ocupa su puesto de sujeto y actúa en una actividad previamente determinada. Se da un papel destacado a la libertad y él, o los miembros del grupo, eligen libremente toda actividad hacia la realización de un proyecto interesante, como el dominio técnico en el manejo de una cámara de video, o comprender los parámetros ecológicos necesarios para mantener íntegra una comarca, lo que confiere, por un lado y desde un punto de vista objetivo los límites y alcances de esa actividad a desarrollar, es decir que se conoce de antemano, con toda exhaustividad, en qué consiste el trabajo que se va a realizar y la meta a la que nos conduce como objetivo final, desde la aportación de la experiencia acumulada en el propio individuo junto al compromiso voluntario del trabajo en la dirección hacia dicho objetivo.

Por otra parte, y contemplado desde una perspectiva subjetiva, el alumno mide su capacidad y su tiempo antes de tomar la alter-

nativa de realizar el trabajo en el seno del grupo u optar por llevarlo a cabo en solitario, lo que supone la suficiente flexibilidad del método como para variar las técnicas a emplear, pero no la meta a conseguir; puesto que ésta está previamente determinada en la finalidad real que es objeto de la intención dominante, como se especifica en la definición misma, finalidad real que no se puede confundir con el fin subyacente en el método de proyectos.

Si la finalidad del proyecto se expresa claramente en el enunciado del mismo, finalidad que debe constituir el punto de mira, el horizonte al que deben encaminarse todos los pasos que se deben dar para alcanzarla, el fin que subyace en la práctica misma del proyecto es que el alumno adquiere una serie de técnicas de trabajo, que desarrolle unos hábitos laborales tanto en el sentido intelectual como físico, que le den una perspectiva amplia en su propia formación como individuo, razón esta por la que cualquier proyecto se convierte en interdisciplinar y en él el alumno se verá abocado a conversar y discutir con el grupo, a leer, indagar, anotar datos, hacer cálculos, comprobar resultados, etc...

Es la finalidad, por tanto, quien orienta los procedimientos, actuando de indicador a la hora de ajustar los pasos y medios que conducen a la consecución del resultado total.

Pero en la definición de Kilpatrick se afirma algo más; se asegura que un elemento fundamental de la didáctica fluye en el mismo proceso cuando nos dice que a la vez que orienta los procedimientos les confiere una motivación, de modo que se dan unos incentivos endógenos en el mismo proceso del proyecto que va estableciendo como una red que configura la motivación necesaria y suficiente para que se emprenda con ilusión una actividad cualquiera del proyecto elaborado.

Afirmamos pues, que se da una intercomunicación total hasta lograr una perfecta simbiosis entre el interés que se pone en el proyecto como fuerzas centrífugas que salen del individuo o grupo que lo pone en marcha y unas fuerzas centrípetas que fluyen del proyecto mismo hacia el sujeto discente quien las recibe de forma sensible y que se traduce en lo que llamamos «ilusión por» y que constituye el primer motor que pone en marcha el proyecto determinado.

Ello es posible porque la elección del proyecto ha sido totalmente voluntaria, sin ningún tipo de imposición ni en la elección, ni en el desarrollo de la planificación del trabajo. El sujeto adulto se siente que pisa seguro, su propia personalidad no recibe el me-

nor menoscabo de su dignidad como individuo ya maduro, y la experiencia de vida que aporta le da seguridad y firmeza suficiente para sentirse dueño de la suficiente fuerza con la que piensa llevar a cabo el proyecto.

Pero la afirmación de Kilpatrick en su definición es progresivamente evolutiva en el sentido de que los incentivos que necesita la motivación despertada en un primer momento se realimenta en el mismo proceso que se está llevando a cabo; en efecto, cada vez que se alcanza un objetivo del proyecto, cada vez que se supera una dificultad del mismo, la sensación gratificante que recibe el sujeto adulto le impulsa a la conquista del siguiente paso, le empuja a la consecución del objetivo planeado, inmediatamente posterior.

La dificultad de estudio o de ejecución que puede suponer cualquiera de los objetivos intermedios previstos actúa como un reto sobre el alumno adulto, reto que se traduce en un nuevo incentivo consistente en la conquista de dicha dificultad, es por eso que el adulto analiza y descompone el problema planteado en dicho objetivo, planea nuevos medios que le ayuden a resolver el objetivo, varía las técnicas de las que se servía hasta ahora, etc.

Es decir el adulto no se amedra ante la situación conflictiva porque a diferencia del niño, conoce y confía en sus propias fuerzas, sabe el alcance de las mismas y ha valorado el alcance del proyecto confirmándose así mismo que era capaz de llevarlo a cabo antes de comenzar, por lo que aseguramos que la dificultad en la superación de cualquier objetivo actúa de reto sobre el adulto, quien se siente racionalmente dispuesto a aceptarlo y a poner en efectivo las estrategias necesarias y suficientes para vencerlo.

Llegamos así a la comprensión de las palabras de Kilpatrick cuando afirma que la actividad previamente determinada confiere una motivación, una motivación endógena al proceso que nace y se mantiene vivo a través de las distintas etapas del desarrollo del mismo.

Pero si la motivación nace y se mantiene en el transcurso del proyecto es debido a que se está cumpliendo una de las funciones más importantes y que de alguna forma es ajena al mismo. Nos referimos a la intención del educador o monitor. El papel del monitor consiste, o debe consistir, en hacer activo e interesante el proceso de aprendizaje. Que el adulto saboree con placer el proceso de aprender y borre las experiencias negativas que haya acumulado en su escolaridad infantil. Que la persona adulta coja gusto en su propia autorrealización educativa a través de los conocimientos y ha-

bilidades englobadas en el proyecto de trabajo, lo que le motivará para continuar con otros proyectos y se aficionará a conocer otras dimensiones del mundo de la cultura, a aprender nuevos comportamientos, a prepararse para ser capaz de vencer dificultades y problemas vivenciales de mayor embergadura; en una palabra le hemos subido al tren de la educación continua y perfeccionándose como individuo va a influir en el perfeccionamiento social.

La incidencia del monitor sobre el aprendizaje del adulto debe ser pues recondutora y orientadora, pero realizada de forma solapada, en una relación educativa democrática, pluralista y participativa, que supere la dialéctica y dicotomía profesor-alumno, desterrando la tendencia de que el profesor sea el eje central del proceso educativo y el alumno quede relegado a ser un mero receptor, así como los contenidos de un saber estático en aras de un saber donde impera la actividad y la creatividad, convirtiéndose el monitor en un compañero dentro del grupo de aprendizaje, con funciones específicas de estudiar la composición y fuerzas dinámicas del grupo, de motivar, de orientar y de ayudar a un alumno-participante en una relación interdireccional, donde la experiencia del adulto forma parte de la relación de aprendizaje desde tres ángulos distintos: La experiencia en sí, las diferentes clases de experiencias y el que éstas responden a una organización distinta.

En este contexto el aprendizaje no es estático sino como dice Furter un «proceso de cambio mediante el cual el hombre se desarrolla informándose y transformándose él mismo e informando y transformando a los demás y al medio en que vive» con una clara dimensión social, por la que el sujeto del aprendizaje adquiere las capacidades que le permiten participar como un miembro efectivo de los grupos en la dinámicas del mismo grupo y en la sociedad global.

En síntesis, como dice Francisco Gutiérrez, el proceso educativo es válido si es:

- participativo y democrático,
- si la relación educando-educador es horizontal,
- si se parte de la realidad, porque el objetivo final del proceso es la transformación de esa misma realidad,
- y si se da el máximo desarrollo de la capacidad creadora del educador.

Fijando este marco global vamos a realizar la descripción detallada del método de proyectos, siguiendo su proceso de desarrollo.

El método de proyectos, como plan de trabajo, presenta una primera fase, denominada como *fase de intención*.

Entre varias opciones, bien propuestas por el monitor-docente bien aportadas por el colectivo de alumnos se elige un tema o un trabajo para constituirlo en el proyecto del grupo. En esta fase de trabajo es de vital importancia el aspecto motivador. La motivación que mejores resultados suele alcanzar es la motivación intrínseca, la que se basa en el interés despertado por el propio objeto temático o por los denominados temas generadores suscitados desde la propia experiencia.

Si la labor de la educación del adulto consiste en una acción situacionadora, sería de gran interés que los temas generadores del proyecto partiesen de la resolución de problemas concretos dentro del marco social próximo en que se desarrolla el adulto.

En todo caso la elección debe realizarse partiendo de unos métodos democráticos, para lo cual una vez presentado el cómputo total de temas, se discute cuál de ellos va a ser trabajado, aportando cada alumno su visión apriorística y marcadamente connotativa desde la propia subjetividad del sujeto, como resalta el primer paso del método del «lenguaje total» de Gutiérrez. Indudablemente se expondrán todo tipo de opiniones, precisamente por ser éstas apriorísticas el conocimiento de los temas en cuestión, pero en la contribución de las diversas opiniones se va contrarrestando ese valor connotativo de los temas y se van enmarcando los diversos enfoque que se pueden ir dando a su desarrollo.

Una vez oídas todas las opiniones y formado el más variado mosaico que se podía esperar con todas ellas, se pasa a la selección de un tema.

Es posible que todo el grupo quiera participar en el mismo trabajo y en la suma de fuerzas se puede desarrollar perfectamente sin más problemas que los puramente técnicos surgidos del aprendizaje. Pero también es posible que surja el clásico disidente del grupo, negado a aceptar el proyecto elegido por el resto del grupo.

Este sujeto puede ofrecer diversas alternativas, siendo la más frecuente y cómoda la de doblarse a la opinión generalizada, a pesar de no sentir el proyecto elegido como aquel que él hubiera querido trabajar.

Es importante el constatar este hecho porque podría constituirse en un elemento distorsionador en la marcha del trabajo del grupo. El monitor deberá captar estas situaciones subyacentes, que raramente afloran a la superficie pero que dejan marcadas secue-

las en el desarrollo del proyecto, como retraso en el cumplimiento de las etapas marcadas, falta de fiabilidad en los datos aportados, etc. O puede darse la postura más abierta de mostrarse contrario al proyecto general y querer desarrollar otro proyecto diferente, más adecuado a su forma de pensar o a sus propios intereses. Este caso se producirá en función de la dinámica misma del grupo y de las premisas que establezca el monitor.

En todo caso descargará al grupo de la presencia y colaboración de un elemento opuesto al proyecto que ha sido elegido para su realización con la consiguiente carga negativa que ello puede suponer. Por tanto es preferible, cuando la cohesión del grupo no sea suficientemente estable y los intereses del mismo no estén clara y unívocamente definidos que se desarrollen diversos proyectos alternativos.

Esta primera fase acabaría con la prefijación de la meta u objetivo final que se quiere alcanzar como culminación del proyecto.

Una vez concretado el trabajo que se va a desarrollar, sigue una segunda etapa denominada de *preparación* y en la que hay que tener en cuenta este concepto en la amplitud total del término es decir, la denominada lectura estructural en el método del lenguaje total. En ella abarcaremos tres aspectos.

- a) Planificación global del proyecto, estableciendo los objetivos parciales a conseguir y el orden en que deben establecerse, analizando el contenido de cada uno de ellos y desmenuzando todos los pasos que haya que realizar para la consecución progresiva de los mismos, así como el estudio y definición del tiempo que debe realizarse cada objetivo parcial del proyecto.
- b) La definición del material y los medios con que se debe contar para la puesta en funcionamiento y el logro de cada uno de los objetivos. Precisar de qué material se puede disponer y qué otro material hay que fabricar por parte del grupo o sobre lo que hay que indagar la forma de conseguirlo para que esté a punto a la hora de su utilización.
- c) Elección de todos aquellos medios necesarios en el desarrollo del proyecto, desde considerar quién puede proporcionar un medio de transporte o facilitar la concesión de una entrevista con determinada personalidad o posibilitar la visita a determinadas instalaciones cuyo conocimiento entra en el propio proyecto.

Una tercera fase, que concierne a la *ejecución* o puesta en práctica del proyecto consiste en la aplicación de las técnicas y medios de trabajo elegidos para conseguir cada uno de los objetivos a corto plazo y cuya suma nos daría la totalidad del proyecto.

En esta tercera fase se puede detectar constantemente la diferencia existente entre los supuestos previstos y los supuestos reales, diferencia que puede ser no significativa, lo que facilitaría la ejecución del proyecto en todos sus términos.

Pero, a su vez, hay que considerar la posibilidad de que la diferencia entre ambos supuestos (el previsto y el real) pueda ser significativa, lo que conllevaría toda una dinámica de cambio de las estrategias oportunas para el acercamiento en cada divergencia producida.

Sólo un método suficientemente flexible, que permita no sólo cambiar las estrategias previstas sino incluso suprimirlas en caso de que nos alejen de la consecución del objetivo final o que nos permita potenciar aquellos medios que favorezcan la terminación en la forma más acelerada, del proyecto, o que permitan dejar vías abiertas para suscitar nuevos proyectos que se puedan elaborar a partir de la consecución del primero, un método que no cierre ninguna vía operativa, es idóneo para la educación de adultos.

De todos modos si las fases anteriores del proyecto fueron suficientemente realistas apenas debe darse diferencia entre los planes previstos y la realidad de su puesta en práctica.

De las digresiones anteriores podría concebirse el método de proyectos como el de aprendizaje por ensayo y error. Nada más lejos del mismo. Ya dijimos que una de las características del adulto es que su curiosidad es limitada y que tiende a economizar energías. Es aquí donde debe ponerse de manifiesto la pericia del monitor para reorientar de manera discreta, desde la perspectiva de ser un elemento del grupo, la marcha del proyecto; para reconducir, desde un análisis de la situación planteada, la nueva estrategia de actividad.

La cuarta fase consiste en la *apreciación* del trabajo realizado, la comparación entre las metas propuestas y los objetivos conseguidos en el marco de una escala de valores. Esta valoración, como ya hemos dejado intuir en el punto anterior, no se debe realizar exclusivamente al final del proyecto, sino a través de su desarrollo, cada vez que se logra una meta parcial y antes de proseguir hacia la consecución de la meta siguiente. Su valoración se hará en función de la naturaleza de la misma y como parte de un proyecto que

se está desarrollando, por lo que no tendrá un valor absoluto en sí misma, sino en relación al proceso total, aunque sin disminuir su importancia, ya que sin su consecución es imposible concluir el proyecto. Por consiguiente, cada vez que se realice un proceso valorativo se establecerá una doble pauta: Por un lado se apreciará hasta qué punto se han realizado los pasos marcados, marcando las diferencias que se presenten entre el nivel esperado y el conseguido; por otro se deberá establecer un juicio valorativo para comprobar si el nivel alcanzado en cada paso es suficiente para poder continuar hacia la consecución del objetivo final.

La apreciación de resultados que se realice al final del proyecto se hará de acuerdo con los resultados obtenidos valorando las técnicas, los medios empleados, el clima del grupo, la importancia y utilidad del objetivo alcanzado, las vías que ha abierto para proyectos y sobre todo el grado en que ha contribuido en la educación perseguida por el grupo de trabajo.

Hablamos de apreciación de resultados y proponemos una escala cualitativa en su valoración. Estos resultados no deben ser cuantificables, la naturaleza misma del educando y el fin que se persigue definen que no sea esta la forma correcta de establecer el juicio de valor aplicado al proyecto, una vez concluido.

En cuanto a considerar quién debe enjuiciar el nivel de éxito alcanzado al final del proyecto afirmamos que debe ser el mismo grupo ejecutor del proyecto en una doble vertiente:

- en una autoevaluación de la aportación personal en cuanto al trabajo realizado con el grupo y la experiencia y madurez alcanzada personalmente.
- en la aportación personal al juicio crítico que se debe hacer sobre el resultado ya obtenido, desde una mirada retrospectiva hacia el verdadero objetivo que se perseguía a través del proyecto.

Si hemos hecho hincapié en la idoneidad del presente método para la educación de adultos, debemos dejar claro, una vez más, que coincidimos con Adalberto Ferrández, en que no debe ser el único método que se utilice, dado que en la planificación de un programa educativo de adultos ni todos los objetivos pueden cubrirse a través del método de proyectos, ni hay tiempo suficiente para realizar todos los aprendizajes desde el ritmo que marca el presente método.

LA PEDAGOGIA SOCIAL COMO EDUCACION DE ADULTOS

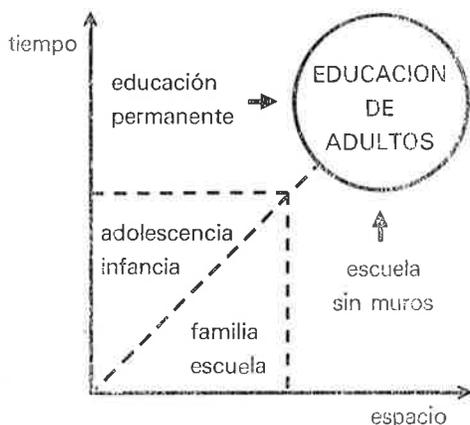
José M.^a QUINTANA CABANAS

La Educación de Adultos es un campo complejo, con distintas implicaciones sociales, políticas, económicas, laborales, culturales y educacionales. A nivel planificador y organizativo interesa, por consiguiente, a técnicos de diversas ramas: funcionarios de la Administración pública, animadores cívicos, promotores de servicios sociales, responsables políticos y, muy en especial, a educadores y pedagogos. Pero no olvidemos que la Educación de Adultos es, ante todo, «educación», y en este sentido compete particularmente a los profesionales de la educación, que están llamados a desempeñar un papel relevante tanto en la elaboración de las bases teóricas de la Educación de Adultos como en el diseño de su realización práctica. Se trata, sin duda, de un campo interdisciplinar, en el que se requiere una labor de equipo; en las consideraciones que siguen queremos definir el papel que en el mismo está reservado al pedagogo y cuáles son las aportaciones específicas que puede realizar.

Es la suya una función nueva que nuestra sociedad no está acostumbrada a contemplar ni a requerir; por esto se hace necesario describirla y mostrar sus competencias. Para muchos el concepto de educación queda restringido a los estrechos límites de instituciones muy circunscritas como pueden ser la familia o la escuela; pero es un concepto que hoy día se ha ampliado mucho e implica a casi todos los sectores sociales, hasta el punto de que se ha acuñado la expresión «educación informal» para comprender todos aquellos factores sociales (mass-media, modas ideológicas, comportamientos colectivos, etc.) que influyen en la formación de los individuos de un modo difuso y descontrolado.

La Educación de Adultos cae, en parte, dentro de este concepto ampliado de educación, pues tanto por sus sujetos —gran parte de la sociedad— como por sus objetivos, sus métodos, sus agentes y sus realizaciones rebasa los estrechos límites de una institución educativa. Podríamos decir, en efecto, que el viejo concepto de educación, hartamente restringido, se ha ampliado a lo largo de dos coordenadas: el espacio y el tiempo. En la dimensión espacial, la sociedad entera está llamada a convertirse en una «ciudad educa-

tiva» tal como preconiza el paradigma de la «escuela sin muros». En la dimensión temporal ya no vemos la educación como una preparación para la vida sino como algo concomitante a toda la vida,



pues hemos pasado a la idea de una educación permanente y recurrente. La Educación de Adultos se sitúa, cabalmente, en la confluencia de ambas tendencias, puesto que es una modalidad de educación permanente y tiene lugar con una gama de procedimientos nuevos tipificados.

Pero aun cuando la Educación de Adultos muestra así un abanico de peculiaridades tan amplio que —como decíamos— es patrimonio de distintos tipos de profesionales, está claro que sigue siendo «educación» y, en este sentido, es competencia preferente de los especialistas de la educación. Estos, en su habitual área de estudio, han andado preocupados con una serie de consabidas cuestiones, entre las que ciertamente no ha contado apenas la Educación de Adultos; pero a este tema le ha llegado su turno dentro del despliegue de las Ciencias de la Educación, y he aquí que hoy día los pedagogos nos hallamos dispuestos a considerarlo en serio y a hacerlo objeto preferente de nuestras investigaciones y programaciones.

Esta perspectiva actual y esta nueva inquietud vienen a coincidir con el desarrollo que en estos momentos está experimentando una de las ramas de la ciencia pedagógica: la Pedagogía Social. Vamos a referirnos a ella brevemente.

1. LA PEDAGOGÍA SOCIAL

La Pedagogía Social no es nueva dentro del campo de la Pedagogía. Cuenta ya con noventa años de existencia, habiéndola concebido y cultivado los filósofos alemanes (Natorp, Dilthey) en la época del último cambio de siglo, y señalándole como objeto el proceso de socialización del individuo. La Pedagogía Social, pues, surgió ocupándose de la educación social de las personas; así es como fue acogida en España y ha llegado casi hasta nosotros, comprendiendo temas tan relevantes como la formación de los individuos para participar en la vida comunitaria y política, induciendo en ellos actitudes democráticas y de comprensión internacional, y sin excluir la atención a los casos de dis-socialización (prevención de la delincuencia). Desde hace unos quince años toda esa Pedagogía Social, con su interesante temática, se ha visto extrañamente desplazada por otra de las Ciencias de la Educación, que muchos confundieron con la Pedagogía Social: la Sociología de la Educación. No cabe duda de que esta nueva disciplina ha aportado campos de estudio tan importantes como necesarios, pero en ningún modo sustitutivos de los anteriores. Por eso, tras esa larga pesadilla de malentendidos, hoy día vemos claro que se trata de dos ciencias educacionales muy distintas y que, conservando naturalmente la segunda, conviene restablecer la primera en nuestros planes de estudios pedagógicos.

Pero entre tanto ha surgido a la Pedagogía Social otro enfoque muy diferente, protagonizado también por Alemania: el ocuparse de los aspectos educativos incluidos en el llamado Trabajo Social; o, si se quiere, cuidar del enfoque pedagógico de los Servicios Sociales. Esta concepción apareció ya a comienzos de siglo con Nohl y Pallat, pero se ha formulado especialmente después de la segunda guerra mundial, y llena hoy día un vasto sector de la investigación, bibliografía y praxis pedagógicas alemanas, con nombres tan significativos como K. Mollenhauer, L. Rössner o H. Fend. En España nos apresuramos a recoger este enfoque pues contribuye a clarificar el papel profesional del pedagogo adjudicándole unos campos de acción social tan variados como interesantes. Uno de ellos es precisamente la Educación de Adultos, concebida como algo que la educación le debe a la sociedad y está llamada a realizar en ella. Entendemos, en efecto, que la Educación de Adultos es, en cuanto «educación», asunto de la Pedagogía, y en cuando se ocupa de adultos —en sus diversas circunstancias— concierne a la rama de Pedagogía «Social». Hemos visto hace un momento que esta

rama pedagógica tiene dos enfoques; pues bien, tanto en uno como en otro aparece su referencia a la Educación de Adultos: en el primero, en efecto, por cuanto *la educación social de los individuos* lleva a procurar que en muchos adultos, sujetos a explotación o situados en condiciones de marginación o inferioridad sociales, se forme una conciencia de su situación y una actitud de participación en el cambio positivo de las estructuras sociales; y en el segundo, porque evidentemente se puede y debe concebir la Educación de Adultos como un servicios social, con implicaciones pedagógicas preponderantes.

Será interesante conocer con un poco más de detalle los campos específicos que caen bajo el ámbito de la Pedagogía Social, en esa misión suya de cuidar de los aspectos pedagógicos del Trabajo Social. En este sentido, a la Pedagogía Social le competen las especialidades siguientes: 1.^a Atención a la infancia en problemas (niños abandonados, o maltratados, familias sustitutas, casos de adopción, etc.). 2.^a Atención social a la adolescencia (orientación personal y profesional, tiempo libre, creación de ambientes). 3.^a El trabajo social con la juventud (asociacionismo, voluntariado, cultura juvenil, empleo). 4.^a Reeducción de los inadaptados sociales y prevención de la delincuencia. 5.^a Atención a los casos de marginación social (minorías raciales, grupos como los de inmigrantes, ex-presos, otros marginados). 6.^a Atención a la condición social de la mujer (oportunidades sociales, educación femenina, reivindicaciones). 7.^a Ayuda a la familia y a sus miembros sujetos a problemas existenciales (minusválidos físicos, sensoriales y psíquicos). 8.^a Cuestiones educativas implicadas en la tercera edad (actividades de formación, culturales y de ocio). 9.^a Problemática educativa en cuestión de alcoholismo y drogadicción. 10.^a La Educación de Adultos. 11.^a La animación socio-cultural.

Y en todo eso, ¿qué tiene que ver el pedagogo? De ello conviene hablar, pues se trata de una nueva figura, aparecida en el mundo profesional, y que desconcierta hasta a sus propios titulares, los cuales irrumpen en la sociedad con un diploma de licenciado bajo el brazo y de pronto no saben qué hacer con él, pues la sociedad no lo conoce ni le tiene reservadas unas funciones propias.

El pedagogo es un profesional que no, por ocuparse en cuestiones de educación, debe confundírsele con otros dos profesionales que también se mueven en ellas, pero desde otros ángulos y con funciones muy diferentes: nos referimos al maestro o profesor (docente) y al educador. Son muchos los que fácilmente confunden

estos tres personajes, y para diferenciarlos debidamente podríamos establecer el siguiente paralelo:

1. El *profesor* (docente, maestro) enseña, pero (a menudo) no educa.
2. El *educador* educa, pero no enseña.
3. El *pedagogo* ni educa ni enseña.

¿Qué hace entonces el pedagogo? Ejerce otras funciones concernientes a la educación o a la enseñanza: investigación, planificación, diseño de curricula, asesoramiento pedagógico (a centros, a empresas, a medios de comunicación), formación del profesorado, orientación escolar, técnica de la educación especial, etc. Pero, además, están las otras once funciones de tipo social que hace poco indicábamos, todas las cuales —o, si se quiere, cada una de ellas, pues cada una de por sí entraña una cualificación profesional propia— dan lugar a la figura del que hemos de llamar «pedagogo social» o «sociopedagogo», que en algún país tiene un papel tan reconocido como acreditado.

Desde la Pedagogía, pues, a la Educación de Adultos la consideramos como Pedagogía Social, es decir, como una de sus múltiples formas; y un pedagogo que se dedique a esa tarea representa una modalidad de pedagogo-social. Veamos ahora qué es lo que puede aportar esa ciencia y este pedagogo al desarrollo y perfeccionamiento de ese vasto movimiento universal que llamamos Educación de Adultos.

2. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO ACTIVIDAD EDUCATIVA

A la Educación de Adultos a veces (por ejemplo, en Francia, donde existe una revista llamada *Quaternaire éducation*) se la llama educación cuaternaria. Para comprender este apelativo recordemos que, en lenguaje de la Pedagogía Social,

- * la educación *primaria* equivale a la «socialización primaria», que es la que tiene lugar en los grupos primarios (familia, escuela, grupo de amigos),
- * la educación secundaria es la llamada «socialización secundaria», efectuada en los grupos secundarios (ambiente de trabajo, medios de comunicación social, sindicato, barrio),
- * la educación *terciaria*, que es una forma de Trabajo Social, es la que realiza la re-socialización o reinserción social, es decir, la corrección de la dis-socialización,

- * la educación *cuaternaria* es la que provee de recursos educativos al sector económico terciario, que es el sector de los servicios (y viene a coincidir con la Educación de Adultos).

Esta coincidencia tiene lugar sólo en ciertas acepciones bajo las que entendemos la Educación de Adultos. En España, dado el uso de este concepto, va muy bien distinguir tres modalidades de Educación de Adultos, a saber:

1) La educación de Adultos *reglada* es la que tiene unos contenidos estrictamente escolares: tiende a dar al alumno aquello que en su infancia debía proporcionarle el sistema escolar y éste no lo hizo; se ocupa de la alfabetización y de la organización de cursos equivalentes a la enseñanza primaria.

2) La educación de Adultos formal comprende diversas realizaciones de formación de Adultos (reciclajes profesionales, cursos de idiomas, cursillos por correspondencia, enseñanza de informática, etc.) que tienen una planificación y un control pedagógico, pero fuera del sistema académico oficial.

3) La educación de Adultos *sociocultural* actúa paralela y posteriormente a las anteriores tareas, tratando de culturalizar al pueblo usando una metodología algo informal, de dar a los grupos humanos conciencia de su situación social, de sus problemas y del modo de superarlos.

Ya se ve que, de estas tres formas, la segunda coincide con lo que hemos llamado la educación «cuaternaria», y en nuestro país está gestionada prioritariamente por la iniciativa privada. La primera (la educación de Adultos «reglada») es la que tradicionalmente se contempla en el sistema educativo español oficial, y que actualmente ofrece la modalidad llamada Educación Permanente de Adultos (E. P. A.), la cual profesionalmente moviliza a centenares de (profesores de E. G. B. e inspectores), pero no a «educadores» ni a «pedagogos». Por tanto, no viene aquí el caso de considerarla, porque no es competencia nuestra; de hecho, en las reuniones internacionales de Educación de Adultos a que he asistido, he podido comprobar el poco interés que a los educadores y pedagogos europeos les despertaba dicho ámbito, porque el suyo es otro, a saber: el tercero, el que hemos llamado Educación de Adultos «sociocultural». Es aquí donde ellos se mueven a su anchas, y es este concepto el que entienden en el mundo cuando hablamos sin más de Educación de Adultos: del «desarrollo de la comunidad» propugnado por

Marco Marchioni a los programas del ICAE del Canadá, y desde las Universidades Populares a la animación cívica descrita por E. Ander-Egg no se está pensando en otra cosa, y es lo que motiva las actividades y la ilusión de tantos millares de personas dedicadas a la Educación de Adultos.

Yo mismo formo parte del Grupo Sudeuropeo para la Investigación Participativa, que es uno de los seis que en todo el mundo nos dedicamos a difundir este método de Educación de Adultos, en dependencia del *International Council for Adult Education*. Consiste básicamente en procurar que, en cualquier comunidad donde haya problemas humanos y sociales, sean los propios afectados quienes, a través de un análisis procurado por el diálogo, se conciencien de ellos, descubran sus causas y tomen una actitud decidida en operar las transformaciones sociales que llevarán a erradicar aquellos problemas. No es nada distinto de la metodología que todos vosotros conocéis y practicáis; sólo que nos organizamos para procurar difundirla y perfeccionarla. Como ejemplo típico de lo que puede dar de sí, en la primavera de este año tuvimos un Seminario Internacional en Pozzuoli, cerca de Nápoles, convocado por el Ayuntamiento de dicha población, la cual cuenta con más de 30.000 habitantes y se halla en una situación de emergencia: pues, situada en la zona flegrea, está bajo los efectos volcánicos, experimentando un bradisismo que provocan un hundimiento del suelo de 70 cm. cada año. Bajo esta circunstancia, ha habido que evacuar alguna zona de la población y toda ella se encuentra en un ambiente de zozobra. En tal situación, que allí es habitual, el proyecto de la vida ciudadana sigue en marcha y es evidente que débese ayudar a todos a que lo asuman debidamente. Es un caso típico de Educación de Adultos; el Seminario convocado tenía por objeto ofrecer consejo técnico para hallar las soluciones.

Anteriormente nos habíamos reunido en Jannina, ciudad del NO de Grecia, en la cual se preparaba, para toda la provincia, un numeroso equipo de operadores de la Educación de Adultos; pareció que la reunión de un Seminario Internacional sobre la formación de educadores de Adultos serviría para aportarles ideas y estímulos.

Desde la Pedagogía todo eso nos aparece como educación, y educación social; se trata, en efecto, de categorizar sus cuestiones, de investigar sus problemas, de perfeccionar sus métodos y de enriquecerlos con los hallazgos de experiencias tanto nacionales como extranjeras. Para todo eso se necesitan especialistas que estén capacitados para esa delicada tarea.

3. APORTACIONES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL A LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Dichos especialistas existen, y bueno sería que entre nosotros fueran apareciendo y perfeccionándose. En Italia, por ejemplo, hay tres cátedras universitarias con la denominación de «Educación de Adultos». El prof. Ph. De Sanctis, que es titular de una de ellas, la de Florencia es alma de la Asociación Mediterránea de Educación de Adultos, vinculada a la Investigación; otra la desempeña A. Lorenzetto en Roma, y la tercera Lucio Pagnoncelli en la Universidad de Calabria. En la Universidad de Nápoles hay un núcleo de activos profesores de Ciencias de la Educación que se dedican a cultivar las bases científicas de la Educación de Adultos. Desde ya hace años, P. Orefice y V. Sarracino desarrollan un programa de investigación, que denominan *Mo. ter* (es decir, «modelo territorial»), y que implica todo un equipo de profesores y estudiantes, con la colaboración de una serie de municipios, siguiendo una rigurosa metodología. En la Región de Toscana el Gobierno Autónomo impulsa esa línea, y en 1982 publicó un libro que es —cosa harto significativa— una mera guía bibliográfica de las publicaciones italianas sobre ese tema.

La Universidad española comienza también a hacerse consciente del mismo. Cada una de nuestras Secciones de Ciencias de la Educación tiende a especializarse en formar algún tipo concreto de pedagogo: así, por ejemplo, la Universidad de Santiago ha formado ya su primera promoción de animadores socio-culturales. En cuanto a nosotros, en la Universidad Autónoma de Barcelona tenemos el proyecto de organizar muy pronto la especialidad de Educación de Adultos. Contamos para eso con numerosos contactos internacionales tanto europeos como latinoamericanos.

Este año, a modo de ensayo, estamos dirigiendo en Catalunya un cursillo que la Generalitat, en colaboración con el INEM, ha puesto en marcha para licenciados que se hallan en paro, y que van a cualificarse para la función de educadores de Adultos, en la cual se les va a emplear. Esbozaremos a continuación el programa de temas que les vamos a proponer, porque son como el germen de los que entendemos que ha de ser un curriculum de formación de educadores de Adultos.

I. AREA TEÓRICA

- 1) *Teoría de la Educación*: ideas básicas de Pedagogía; concepto, fines y medios de la educación; sistemas pedagógicos.

- 2) *Historia y desarrollo de la Educación de Adultos*, en España y en el mundo: instituciones, enfoques, movimientos, la educación permanente.
- 3) *Teoría de la Educación de Adultos*: objetivos, principios en que ha de inspirarse, la Andragogía, relación con las instancias culturales, sociales, económicas y políticas.

II. FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA

- 1) *Fundamentación psicológica*: estudio de la psicología de adultos, psicología de las masas, Psicología Social, Dinámica de Grupos.
- 2) *Fundamentación sociológica*: métodos de estimación de demanda potencial de Educación de Adultos en una región, y métodos de análisis de la demanda real en una comunidad concreta; conocimiento de la relación de la Educación de Adultos con otros medios existentes de promoción cultural; legislación vigente.
- 3) *Fundamentación pedagógica*: la Pedagogía Comparada como técnica de información; establecimiento de contactos con los diversos ámbitos de la Educación de Adultos.

III. TECNOLOGÍA APLICADA

- 1) *Principios metodológicos* de la Educación de Adultos: creatividad, globalidad, actividad, solución de problemas, conexión con la realidad vital...
- 2) *Didáctica* de la Educación de Adultos: modelos operativos, concepto y medios de aprendizaje en los Adultos.
- 3) *Metodología general* y especial: descripción y apreciación de los principales métodos conocidos.
- 4) *Programación*: diseño y realización del proceso instructivo y de aprendizaje.
- 5) *Planificación* a niveles institucional, local y regional.
- 6) *Evaluación* de la Educación de Adultos: sus objetivos, técnicas, campos y dificultades.
- 7) *La formación de los educadores* de Adultos: procedimientos, experiencias, resultados.
- 83 *La educación «especial» de Adultos*: caso de los discapacitados, inadaptados sociales, marginados y grupos con características propias.

Este curriculum, desarrollado a nivel universitario en nuestra Sección de Ciencias de la Educación, formará licenciados en Educación de Adultos, con categoría profesional de pedagogos o, si se quiere, socio-pedagogos (será una especialidad dentro de la licenciatura en Ciencias de la Educación). En cambio, los licenciados en diversas ramas científicas a quienes nuestro cursillo cualificará para dedicarse a la Educación de Adultos no tendrán esa categoría, sino la de «operadores» en Educación de Adultos. Otro modo de concebir los estudios de Educación de Adultos en la Universidad es como curso para postgraduados, a los cuales dará competencia en este sector. Desearíamos que en todos los campos de la Pedagogía Social (y en especial en la Educación de Adultos y Animación Sociocultural) proliferaran las instituciones que formaran operadores a nivel medio y aun a nivel popular, pues son éstos los que de un modo inmediato y activo pueden llegar a las masas y aportarles el mensaje educativo. En Alemania, por ejemplo, los socio-pedagogos pueden formarse a nivel medio (de «escuela universitaria», diríamos nosotros: la *Hochschule* alemana), y ejercen un gran papel en la dinamización social de la comunidad.

Para terminar, aludiremos a otra dimensión desde la que la Pedagogía Social puede vitalizar y orientar la Educación de Adultos: nos referimos a la dimensión ideológica, apropiada, naturalmente, de alguna de las corrientes de filosofía social que se consideran en un momento dado. En la actualidad, por ejemplo, podríamos hablar de la «Pedagogía de la liberación», surgida a remolque de la teología y filosofía de la liberación, que tanto eco han hallado en Latinoamérica, terreno abonado de la Educación de Adultos, y que en este caso ha suscitado figuras como la de Paulo Freire. Pero el asunto tiene más raigambre. El concepto de «emancipación» es uno de los que más han caracterizado el discurso pedagógico de los últimos decenios. En la «teoría crítica» de la educación la idea de emancipación se ha ofrecido en cuatro modalidades diferentes: 1.^a, la concepción *liberal-burguesa*, que pretende la «liberación del individuo con respecto a las condiciones que limitan su racionalidad» (K. Mollenhauer); 2.^a, la teoría *marxista-socialista* entiende que la emancipación ha de realizarse colectivamente librando a la clase trabajadora de la explotación capitalista; 3.^a, la tendencia emancipadora *libertaria* se vincula con la revolución estudiantil y busca la autonomía del educando en el proceso educador; 4.^a, la llamada *Pedagogía crítico-emancipadora*, expresión pedagógica de la escuela marxista de Frankfurt (M. Horkheimer, J. Habermas), ve la educación con un proceso que realiza dialécticamente una

emancipación social e individual a la vez, hacia un nuevo humanismo en el que la colectividad humana se perfecciona por una razón inmanente. Representante de esta última corriente es D. J. Löwisch.

Como conclusión general, esperamos que la Educación de Adultos se convertirá en una de las palancas transformadoras del mundo contemporáneo, en consonancia con estas palabras que Adalberto Ferrández nos dirigía este verano en Santiago, en el VII Congreso Nacional de Pedagogía: «La educación es el medio más idóneo para conseguir que el hombre salte el entorno cerrado de la subcultura en la que ha nacido y camine hacia horizontes más amplios, pero sin perder lo originario so pena de olvidar su identidad».

**ELEMENTOS CRITICOS DE PROGRAMACION
MACRODIDACTICA EN LA EDUCACION DE ADULTOS**

Juan Manuel PUENTE

1. GRUPOS DE INCIDENCIA

La enseñanza formal tradicional parte de grupos fijos a la hora de elaborar sus programaciones macrodidácticas.

Los Ministerios de Educación o las instancias correspondientes elaboran sin más la normativa definitoria del grupo destinatario al que se va a aplicar la programación: niños o jóvenes de tal edad, que han pasado y aprobado determinados cursos y que deben alcanzar tales cualificaciones si quieren conseguir un determinado título.

Cuando los profesores pasan a elaborar su programación microdidáctica se encuentran directamente con los grupos de aprendizaje ya constituidos. La asignación de los mismos al grupo ha sido obra prioritaria de la administración escolar, según las normas vigentes.

No ocurre lo mismo en el campo de la educación permanente para jóvenes y adultos, tal como se desarrolla ésta en las Universidades Populares o en centros más o menos similares a las mismas.

La asistencia a las actividades organizadas por la U. P. es voluntaria y los procesos de capacitación que se desarrollan están, en principio, abiertos a todos los ciudadanos.

De esta forma nos encontramos, a la hora de la programación macrodinámica, con grupos destinatarios enormemente heterogéneos y poco definidos. Sólo cuando ha quedado constituido el grupo de aprendizaje es cuando el encargado de la actividad puede tener datos concretos y elaborar la programación microdidáctica aplicada al mismo.

Este hecho ha obligado a los pedagogos que trabajan en instituciones abiertas de educación permanente a buscar y definir grupos intermedios entre los amplios sectores destinatarios de la programación macrodidáctica, es decir aquella que elabora como marco general la institución, y los grupos de aprendizaje a que se dirige la programación microdidáctica.

Partimos del principio de que toda programación, también la macrodidáctica, debe tener en cuenta los intereses, necesidades,

condicionamientos y situaciones de aplicación de los que van a participar en los procesos programados.

Desde hace más de un decenio algunas instituciones europeas y de otros continentes vienen trabajando en este campo y han acuñado, aunque todavía falte precisión en su delimitación, el concepto de «Grupo Meta», o «Grupo objetivo de la programación», o, como nosotros vamos a denominarlo en este trabajo, «Grupo de incidencia»

Creemos que es una ilusión el pensar que entre los destinatarios a los que se dirige una U. P. y los grupos de aprendizaje que se forman y con los que se enfrentan los monitores no se han dado con anterioridad procesos de interferencia de la institución que sirve de sostén, marco y plataforma a las actividades que se van a desarrollar.

Al elaborar el programa de actividades y a la hora de dar a conocer el mismo a los habitantes del municipio el aparato responsable de la U. P. ha introducido ya, consciente o inconscientemente, una serie de criterios, de condicionamientos y de delimitaciones que van después a mediatizar la constitución y el desarrollo de los grupos de aprendizaje y el marco en el que éstos se mueven.

Es decir, con anterioridad a la programación microdidáctica ha existido ya una intervención de la institución, tanto en lo que se refiere a los grupos y a las infraestructuras, como a los monitores elegidos para llevar a cabo las actividades.

Si esto es así, deberemos tratar de hacer transparente ese trasfondo interferencial e intentar que los términos de la programación macrodidáctica obedezcan a los principios sociopolíticos, pedagógicos, etc. que fundamentan el proyecto que da vida a la institución.

Dentro de tales principios está el de que toda programación debe ser orientada a los participantes. No vemos cómo puede hacerse esto realidad si no tenemos definidos suficientemente los grupos de ciudadanos a los que nos dirigimos con cada actividad y, yendo aún más lejos, si no hemos, de una u otra forma, contado con ellos a la hora de fijar determinados objetivos, procesos didácticos, etc.

La base para poder hacer esto realidad nos la dan en la mayor parte de los casos, los que en este trabajo llamamos «Grupos de incidencia», es decir, aquellos conjuntos de ciudadanos a los que, por varias razones, desea dirigirse la U. P. y para con los que elabora la programación macrodidáctica que va a servir de marco a la ac-

tividad microdidáctica de los grupos concretos de aprendizaje y de los monitores.

Son varios los puntos de mira desde donde podemos intentar una aproximación al concepto de «Grupo de incidencia».

En primer lugar queremos recalcar que la palabra «incidencia» deseamos usarla en la doble dirección de su significado. Por una parte es la U. P. la que incide en los grupos, definiéndolos, conectándolos y a veces incluso articulándolos, y, por otra, son estos los que inciden con sus aportaciones en el proceso de programación macrodidáctica de la U. P.

Siguiendo las indicaciones de Bárbara Degen-Zelasny encontramos ya algunos puntos de apoyo, aunque todavía muy globales, para acercarnos a una aproximación de lo que pueden ser «Grupos de incidencia».

- Destinatarios con objetivos de aprendizaje y de participación comunes aplicables a situaciones paralelas.
- Destinatarios que reúnen una serie de requisitos y condicionamientos para poder emprender homogéneamente determinados procesos de aprendizaje.
- Destinatarios no privilegiados y desasistidos en el campo sociocultural a los que se desea motivar y capacitar para que estén en condiciones de incidir con sus propios criterios en la vida cotidiana.

Ortfried Schäffter emplea, o dolimita más, otra serie de criterios:

- Destinatarios que padecen la injusticia social derivada de los principios mercantiles reinantes en el campo educativo y cultural.
- Destinatarios que, sin un proceso de motivación en su propio medio, nunca accederían a los programas de la U. P. o a otra serie de ofertas existentes en el municipio.
- Destinatarios con una formación básica deficitaria.
- Destinatarios que adolecen de grandes dificultades y barreras para seguir un proceso normal de aprendizaje.
- Destinatarios que necesitan saber formular la situación del grupo en el que están insertos de cara a la organización de la defensa de los intereses del mismo.
- Destinatarios que necesitan una capacitación determinada para poder ser más útiles y eficientes dentro de la asociación, institución o colectivo del que son miembros.

— Destinatarios con los que se desea contactar y colaborar debido a su carácter social relevante.

— Grupos y colectivos surgidos de propia iniciativa.

Aunque con los criterios que apuntan estos dos autores no tenemos aún ni una definición precisa ni una lista completa de posibles «Grupos de incidencia», sí que podemos basarnos en los mismos para hacer unas cuantas reflexiones.

Los «Grupos de incidencia» precisan normalmente de un proceso de articulación para que sirvan de referencia como tales a los programadores macrodidácticos de la U. P., de otra forma, en la mayoría de los casos, no pasarían de ser una mera entelequia.

Un requisito, por lo tanto, necesario de cara a poder contar con estos grupos para los procesos de programación es el poner en revisión el principio mercantil de la demanda y la oferta, tal como se suele practicar en la mayor parte de los centros dedicados a la educación permanente para jóvenes y adultos.

Sin animación sociocultural, sin un trabajo de campo de acercamiento a los grupos, bien directamente o a través de multiplicadores, es muy difícil entablar la comunicación con los mismos y de posibilitar el tipo de articulación que les permita convertirse en grupos meta de la macroprogramación y en sujetos de la configuración de la misma, es decir, en Grupos de incidencia.

2. MODELOS ESTRUCTURALES DE ORGANIZACIÓN MACRODIDÁCTICA

Dentro de los elementos a tener en cuenta en toda programación macrodidáctica hay dos que creemos de suma importancia para un desarrollo consecuente del trabajo de las UU. PP.: las formas de contactos institucionales con los destinatarios y los procesos de acercamiento, comunicación, y cooperación entre monitores y participantes.

En cuanto al primer aspecto no nos referimos prioritariamente a los elementos burocráticos o formales del contacto: propaganda escrita, inscripción, etc., sino más bien a todo el proceso de incidencia recíproca entre grupos e instituciones. Es decir, nos interesa saber hasta qué punto determinados modelos estructurales de organización macrodidáctica priman un proceso cerrado de adjudicación de posibles participantes a un cauce programático ya establecido, captándolos, reclutándolos, etc., o de qué forma los mismos favorecen el desarrollo de una colaboración e interacción entre posibles participantes e institución de cara a determinar los elementos programáticos.

El segundo de los aspectos se refiere fundamentalmente a la forma de conjuntar los dos campos de la organización del aprendizaje: el de los «especialistas»: profesores, docentes, formadores, encargados de curso, teamer, moderadores, monitores, entrenadores, etc. y el de los «participantes»: personas aisladas, grupos, familias, colectivos, asociaciones, empresas, etc., que no están organizados o agrupados según criterios de procesos de aprendizaje y participación, pero que son capaces de generar necesidades, intereses y condicionamientos que facilitan aquéllos partiendo de las situaciones en que se desarrolla su vida cotidiana.

Siguiendo la terminología de Schäffter podemos distinguir, entre otros, seis posibles modelos estructurales de organización macrodidáctica:

- el modelo escolar,
- el modelo de intervención,
- el modelo de mercado,
- el modelo de mediación,
- el modelo de autoaprendizaje y
- el modelo de autoorganización del aprendizaje.

De acuerdo con el modelo escolar la educación permanente se contempla fundamentalmente bajo el aspecto de intencionalidad pedagógica, es decir, los términos del proceso de aprendizaje están ya establecidos y la estrategia de la institución se basa en captar para esos procesos las personas o grupos más adecuados.

Este modelo puede practicarse, por ejemplo, en las programaciones de cualificación del profesorado. Aquí se parte del principio de que la institución, después de un proceso serio de programación macrodidáctica, ha establecido ya el marco de cualificaciones y actitudes que deben alcanzar los monitores. Los cursos que se organizan para los mismos tienen ya marcados los objetivos institucionales. Se trata, entonces, de encontrar las personas más adecuadas para llegar al listón establecido en función del trabajo que se les va a encomendar.

Sin duda ninguna que, en el proceso microdidáctico, el aprendizaje será activo y participativo, y que se deberán tener en cuenta los condicionamientos de los participantes, sus aspiraciones y otros aspectos más, pero los objetivos globales y funcionales, la matriz de contenidos y actitudes, etc. están ya determinados por el marco de la programación macrodidáctica.

En el modelo de intervención los impulsos parten, en un principio, del campo institucional. En esto coincide con el modelo escolar. La distinción radica en que mientras en éste existe un proceso de captación de participantes de cara al cauce ya establecido por la programación macrodidáctica, en aquél los «programadores» y «activistas» se lanzan al campo en donde actúan las personas o grupos en los que se desea incidir.

A través de este modelo disminuye considerablemente la separación entre proceso de aprendizaje y situación real. De la misma forma los procesos de transferencia son más fáciles de organizar con precisa funcionalidad. Normalmente este tipo de estructuración del aprendizaje y de otros procesos de participación no se orientan por disciplinas científicas o por otro tipo de criterios formales de cualificación, sino más bien por las realidades de la vida cotidiana del medio en donde viven o trabajan los componentes del grupo en el que se incide.

Dependerá de la intencionalidad de la institución y de la acción de los «animadores-monitores» el que surjan pronto verdaderos procesos de interacción y de cooperación entre éstos y los participantes o de que el mensaje permanezca siempre unidireccional, «salvador» y paternalista.

Desde el punto de vista de las UU. PP. el modelo de intervención sólo puede aplicarse adecuadamente cuando el mismo va acompañado, desde el principio, de procesos de interacción, cooperación y recíproca incidencia entre institución-animadores y los grupos respectivos. Está claro que, sin una acción planificada de motivación e identificación con el grupo, a través de técnicas de animación sociocultural, etc. es fácil que este modelo no sirva más que de transmisión de los mensajes e impulsos de las personas o de las instituciones que lo practican. La orientación a los grupos de incidencia adquiere desde este modelo las siguientes connotaciones.

- Se posibilita una identificación y concreción de los campos y sectores sociales.
- Ayuda a la planificación y desarrollo de la toma de contacto y de la incidencia en el medio.
- Posibilita un análisis situacional cualitativo y la articulación de los intereses de los participantes.
- Ofrece un punto de partida para la organización de procesos de aprendizaje y de participación colectivos.
- Permite desarrollar una posible estrategia de cara a cambios sociales ya programados.
- Puede incluso servir como medio de acción política.

El modelo de mercado se basa en el principio de la oferta y la demanda, es decir: la institución ofrece una serie de actividades y los interesados se inscriben e integran en los procesos que se desarrollan a través de las mismas.

En todo proceso de mercado el objetivo fundamental es que los fines del ofertante y los del demandante coincidan. Esta coincidencia puede fomentarse por varios medios, bien a través de procesos propagandísticos, animando, por ejemplo, a los posibles usuarios a que se inclinen por los productos de la empresa o institución, o bien a través de una oferta que con anterioridad se ha detectado y producido en función de necesidades manifiestas de los interesados.

El modelo de mercado tiene como principal obstáculo su tendencia a generar conformismo y conservadurismo.

Las Instituciones pretenden siempre vender el mismo o los mismos productos, con objeto de sacarles el máximo rendimiento en función de la inversión que se ha hecho para desarrollarlos y colocarlos. Los «consumidores», por mimetismo, se apuntan a lo que, se propaga, como provechoso, independientemente sea para ellos lo mejor y lo más apropiado.

En el caso de las UU. PP. el haber realizado ya una programación y el haber empleado a determinados monitores para el desarrollo de una oferta concreta e, incluso, el éxito aparente obtenido con la misma, generan una tendencia a mantener y a no innovar. Esta tendencia conservadora llega incluso a forzar procesos de aprendizaje y participación no consecuentes con el proyecto, por ejemplo cuando se constituye un grupo de aprendizaje enormemente heterogéneo en cuanto a objetivos, grado de conocimientos, etc. guiados sólo por el imperativo de mantener la oferta, salvar la curva estadística o aguantar al monitor de turno.

Otro obstáculo del modelo de mercado es el de privilegiar a los sectores más motivados y asistidos socioculturalmente. Los demandantes son generalmente personas o grupos con una conciencia de lo que quieren, y cuando el producto es escaso, son los que más facilidades tienen de acaparamiento.

Normalmente existen en las UU. PP. correctivos para aminorar este tipo de inconvenientes que presenta o puede presentar el modelo de mercado. El llevar, por ejemplo, la información a todos los sectores, y especialmente a los más desasistidos, el presentar una oferta bien diferenciada teniendo en cuenta los grupos más deficitarios y las distintas situaciones de aplicación, el investigar perma-

nentemente las necesidades reales de los ciudadanos, la descentralización de la oferta, etc., son mecanismos correctivos de los límites y posibles injusticias.

Sin embargo creemos que la orientación de la oferta hacia los grupos de incidencia es el instrumento más eficaz para romper las barreras y los fallos de este modelo estructural. Hay que conseguir que la oferta no se haga global e indiferenciada, sino que la misma sea el producto de un proceso de interacción llevado a cabo previamente. A través, por ejemplo, de un trabajo de animación sociocultural y de investigación de campos pueden detectarse las necesidades, los condicionamientos, las situaciones de aplicación de lo aprendido, etc., de los grupos de incidencia. En base a estos datos y con la colaboración de exponentes representativos del grupo se elabora la programación macrodidáctica y la oferta que se lanza al público. De esta forma nos acercamos más, y más justamente, a la población y a los grupos en que deseamos incidir, será más movable la oferta y ésta contribuirá de una forma más efectiva a la realización de uno de los objetivos básicos del proyecto de U. P.: la democracia cultural.

La programación macrodidáctica elaborada con estos criterios y mediante estos procesos y la homogeneidad de los grupos de aprendizaje y participación conseguidos con este tipo de ofertas servirán además de enorme ayuda a los monitores a la hora de programar los procesos microdidácticos y organizar con grupos concretos los procesos en los que van a participar.

El modelo de mediación se caracteriza fundamentalmente por el hecho de que el rol de la institución no es prioritariamente el de agente activo a lo largo de todas las fases del proceso de programación. La U. P., en este caso, se limita a detectar grupos y a encontrar monitores que conectan con estos grupos. Es decir: a través de un trabajo de conexión, animación e investigación, se entabla relación con grupos de incidencia que generan una determinada demanda. Acto seguido se buscan los monitores, proseguidores de determinados conocimientos o destrezas, etc., más adecuados para colaborar con el grupo y para conseguir los objetivos detectados. La programación de los procesos de aprendizaje, o de cualquier otro tipo de participación que se desarrolle, es ya tarea de los grupos y de los monitores conectados con los mismos.

La orientación hacia grupos de incidencia sirve, pues, en este modelo, fundamentalmente:

- Para detectar y articular interlocutores en el campo de los destinatarios de cara al desarrollo de procesos de aprendizaje y participación.
- Para formular nuevas necesidades de capacitación y
- Para enmarcar in situ procesos de asesoramiento socio-cultural.

El modelo de autoaprendizaje se caracteriza fundamentalmente por el alto grado de actividad y de iniciativa de los grupos o personas que desean desarrollar procesos de aprendizaje y participación. Ellos son los que fijan los objetivos y los que delimitan los campos y situaciones de aplicación de lo que desean aprender o elaborar. La institución sólo pone al monitor y los recursos que les van a ayudar a organizar, desde un punto de vista didáctico y de dinámica grupal, el proceso que ellos mismos van a desarrollar.

La orientación hacia los grupos de incidencia supone en este modelo una apertura estructural de la institución de cara a iniciativas que surgen del campo social, y una diferenciación organizativa para poder tener en cuenta grupos de aprendizaje que por razón de estructuras mentales comunes, etc. desean aprender y actuar por ellos mismos.

El modelo de autoorganización del aprendizaje se diferencia del anterior en que el grupo no sólo es altamente activo en el desarrollo de los procesos sino también en la organización de los mismos. De hecho la institución sólo juega el papel de recurso coyuntural. Es decir, pone a disposición del grupo aquellos medios y recursos que éste demanda: audiovisuales, infraestructura, un determinado «experto» para cubrir lagunas informativas, etc.

En este caso el grupo que autoorganiza el aprendizaje es un auténtico grupo de incidencia, pero ésta parte fundamentalmente del grupo y no de la institución, que se limita a responder a las demandas.

2. DESCRIPCION DE METODOLOGIAS:

- 2.1. Fomento de la creatividad mediante metodología no formal, J. SARRAMONA.
- 2.2. La alfabetización funcional, A. GONZÁLEZ - C. CRUZ.
- 2.3. Las técnicas que configuran un método. La exposición. El grupo de discusión. El plenario, J. GAIRIN.
- 2.4. La oratoria: técnica aplicada en la acción andragógica, V. MONTERO.
- 2.5. El relax imaginativo (RI) y el árbol de transformación total del objeto (ATTO) en la educación permanente, J. TEJADA.
- 2.6. La alfabetización y educación de adultos en Nicaragua, X. B. PAZ.

**FOMENTO DE LA CREATIVIDAD MEDIANTE
METODOLOGIA NO FORMAL**

Jaime SARRAMONA LÓPEZ

LA METODOLOGÍA NO-FORMAL EN LA EDUCACIÓN

Renunciaré a entrar de nuevo en clasificaciones terminológicas, por cuanto ya lo hice al inicio de la ponencia presentada a las Primeras Jornadas (Sarramona, 1984). Baste ahora señalar que la metodología no-formal sería aquella que no se halla sometida a los condicionamientos habituales de aulas, horarios y constante presencia física de docente y discente dentro de un mismo marco espacio-temporal; por tanto, queda aquí incluido el uso de los medios de comunicación social —texto impreso, radio, televisión, ordenador, etc.— como canales de comunicación educativa.

En este trabajo se contemplarán las posibilidades que una metodología no-formal, aplicada a la educación de adultos y a la educación permanente, ofrece para fomentar la creatividad, sin entrar tampoco en el debate sobre la necesidad de fomentarla, puesto que se va a dar por supuesta su valoración como objetivo deseable —y necesario— dentro de todo proyecto educativo.

Tan sólo me permitiré la insistencia en un punto: la creatividad en el educando es el resultado de la acción pedagógica sistemática e intencional, que provoca actitudes y hábitos intelectuales deseables para todos los sujetos; no hay que confiar, pues que la creatividad pueda aparecer pródigamente a menos que se haga de ella un objetivo presente a lo largo de todo el proceso educativo. La metodología no-formal resulta así una variante estratégica, pero no un cambio de meta deseable dentro de la educación de adultos y la educación permanente.

CREATIVIDAD Y «MASS-MEDIA»

«¿Cómo educar progresivamente a los consumidores de información (y a los agentes de comunicación) para capacitarlos a la utilización positiva y creativa de los inmensos recursos nuevos que cada día tienen a su disposición? ¿Será capaz la educación de pre-

parar los ciudadanos para el dominio de la comunicación, al mismo tiempo que les ayuda a preservar su personalidad propia y sus capacidades creadoras?». (Dieuzeide, 1980: 49).

Estos son algunos de los interrogantes que Enri Dieuzeide se plantea frente a los medios de comunicación «de masa». Preguntas que resultan fundamentales cuando entre la larga lista de críticas que tienen que soportar tales medios aparecen como constantes: la pasividad, la estandarización y la represión de la originalidad. Y ello no obstante haberse demostrado que su poder sobre el comportamiento no es tan determinante como habitualmente se afirma, puesto que resultan mucho más eficaces como reforzadores de conductas que como agentes de cambio (Lucas, 1976: 172), sin hablar ya del conocido (efecto boomerang». Como algunos autores ya han apuntado, tal vez el problema provenga más del hecho de que los medios que nos ocupan vayan dedicados a muchos que de sus reales efectos masificadores.

Los actuales estudios sobre la comunicación demandan de acciones multidisciplinares (Moragas, 1971), donde no sólo se contemplan los efectos sociológicos, sino que se analicen las vivencias personales que tales medios provocan, de este modo será posible advertir posibilidades que —como el fomento de la creatividad— hemos pasado por alto.

Sin ánimo de hacer exhaustiva la lista, veamos algunas de las condiciones que los autores señalan como fundamentales para el desarrollo de la creatividad en la educación, al tiempo que hacemos unas primeras consideraciones sobre sus posibilidades de aplicación a los medios masivos de comunicación.

- a) En primer término adviértase que todos los autores están de acuerdo en que el fomento de la creatividad requiere de una clara *predisposición* por parte del profesor: ha de orientarse más hacia una psicología de «la conducta constructiva» que hacia una psicología de la estricta adaptación (Torrance-Myers, 1976: 361) y que tiene en el ejemplo el arma principal para despertar el interés hacia nuevas soluciones en el aprendizaje; lo que equivale a decir que inicialmente no todo el profesorado posee las actitudes y habilidades necesarias para ofrecer paradigmas válidos en este campo. Sobre este punto, se puede avanzar que los medios masivos de comunicación ofrecen, como primera posibilidad, el prodigar cuasi hasta el infinito un determinado paradigma creativo.

- b) El profesor *no ha de reprimir* las respuestas originales ni enjuiciarlas de manera restrictiva, si bien ha de razonar sobre su viabilidad (Fernández Huerta, 1968: 491). Tratándose de un sistema didáctico no formal, donde el profesor no se halle físicamente presente ante el alumno, es posible cumplir este requisito; se tratará entonces de actuar sobre los mensajes emitidos por los alumnos a través de los canales de retorno establecidos en el sistema.
- c) La creatividad educativa supone incorporar la *incertidumbre* entre los objetivos a conseguir, entendiendo por tal «la toma de conciencia de dos o más opciones posibles de acción, cada una de las cuales puede, dentro del terreno de las posibilidades, pero no con absoluta seguridad, conducir a una solución adecuada» (Seiber, 1978: 86). Tal propósito es igualmente realizable a través de exposiciones orales «tête a tête», cuanto mediante exposiciones escritas o audiovisuales; basta con no presentar una única vía para la resolución de los problemas.
- d) Fomentar la creatividad equivale a fomentar las situaciones de *contraste*, al tiempo que destacar el papel que juega la *ironía y el humor* (Marín, 1980: 92). Al igual que en el requisito anterior, será forzoso decir que la presentación de situaciones de contraste y de ironía, que advierten multitud de contrasentidos de la vida cotidiana y de las mismas teorías científicas, encuentra en los grandes medios de comunicación los canales idóneos para hacerlas notorias. El mismo profesor del aula se verá obligado a salir de ella, si desea fomentar la crítica del entorno, como paso previo al actuar creativo.
- e) «Otras veces las asociaciones creativas surgen por la *proximidad espacio-temporal*» (Marín, 1980: 92). El choque de culturas, de realizaciones bien diversas en un mismo momento histórico o en un mismo lugar a lo largo del tiempo, aportará la convicción de que la riqueza y variedad de respuestas es posible ante una misma cuestión. Para poner un ejemplo concreto, mostrar un reportaje sobre la Plaza de las Tres Culturas de México o advertir las realizaciones pictóricas o arquitectónicas de varios contemporáneos encuadrados en estilos bien diferentes, es algo que está mucho más al alcance de un texto, un film o un programa de televisión que de un profesor, sin desdeñar en absoluto los recursos de que éste pueda llegar a valerse.

- f) El profesor creativo recurre a la *anticipación* de respuestas y su *simulación*, como ejercicios fomentadores de la inventiva. De nuevo resulta evidente que «los medios de comunicación de masas son más imaginativos y son capaces de establecer proyecciones» (Sandi, 1980: 64). Cuanto conocemos sobre ciencia-ficción es buena muestra de la posibilidad de anticipar el futuro a los ojos de un lector, telespectador u oyente radiofónico.
- g) Por último, no podemos olvidar que, aplicada al terreno científico, creatividad equivale a *investigación*. Recordemos entonces que los programas radiofónicos o televisivos de tipo científico han sido tradicionalmente incorporados a la educación escolar convencional, tanto por su valor estrictamente informativo cuanto por su poder sugeridor; ¿cómo dudar, pues, de su aportación en un sistema didáctico no-formal?, ¿y qué decir del papel que ahí juegan los ordenadores?

Vistos los principios generales en que se apoya este trabajo, pasaremos seguidamente a detallar la aportación que los principales medios no-convencionales de educación pueden aportar a los objetivos creadores. Adviértase que siempre se hará referencia a las *posibilidades* y no a las realidades, del mismo modo que al situarnos en la educación convencional pensamos en cuanto el profesor puede hacer en el aula y no en lo que realmente hace.

El texto impreso

Nadie niega al texto impreso su valiosa aportación en la difusión de la cultura —sin excluir otras repercusiones, como el fomento de los nacionalismos (Mc Luhan, 1969: 219)— pero al mismo tiempo se le suele acusar de haber sido el ahogador de la espontaneidad y creatividad propias del lenguaje oral y manuscrito, puesto que el libro fue la primera máquina de enseñar y la primera mercancía producida en serie (Mac Luhan, *ibidem*).

A tales objeciones también cabe responder que ha sido el libro quien ha difundido masivamente las ideas más originales de la humanidad, la creatividad encarnada por las personalidades más insignes.

Una obra literaria original, al exposición escrita de una teoría inédita, ¿no se dirigen directamente hacia las venas creativas del

lector? Y esto en cuanto al fondo del contenido, pero otro tanto cabría decir de la forma. Las ideas se pueden presentar como terminadas, como irrefutables, o bien enmarcadas en la duda, sugerentes para la capacidad reflexiva del lector, motivadoras para la acción y respuesta personal.

Cuando los textos se utilizan en un sistema educativo no-formal, sea o no de manera exclusiva, la adopción de la técnica sugeridora de análisis crítico y la incitación a respuestas originales de síntesis es, no sólo posible, sino necesario. Y será especialmente necesario en el caso de tratarse de educación de adultos, donde aparece como meta fundamental el encaminarse hacia lo nuevo (Ludojoski, 1981: 92), la flexibilidad de los conocimientos y habilidades por adaptarse a nuevas situaciones; en definitiva, el fomento de la creatividad como cualidad más radicalmente personal.

Si ahora recordamos que la creatividad es un tipo de aprendizaje eminentemente sintético, el primer principio didáctico que aparece como necesario será la conveniencia de diversificar las fuentes informativas. Efectivamente, si se elimina la unicidad de la fuente escrita y se diversifican los textos informativos, ineludiblemente se hará necesaria la síntesis personal para armonizar y estructurar los conocimientos adquiridos. Luego sólo se tratará de «ir más allá» de las estrictas fuentes, de integrar los conocimientos pasándolos por la propia visión personal y no contentarse con la repetición de lo aportado por los demás.

Con independencia de la diversidad de fuentes informativas, existen además algunas técnicas concretas para fomentar la creatividad mediante textos impresos:

- Personalización en la presentación del mensaje.
- Sugerencias directas sobre la aplicabilidad de las ideas a situaciones diversas.
- Aportación de ideas contrapuestas, con incitación directa a la reflexión y síntesis personal.
- Reconocimiento de los interrogantes que cabe formularse sobre multitud de cuestiones ante las cuales no existe respuesta definitiva, etc.

Estrechamente ligadas con los textos informativos están las situaciones de evaluación. Las pruebas de ensayo amplio son catalogadas como adecuadas para valorar la capacidad creadora, al tiempo que son el incentivo situacional que exigirá la necesidad de dar una respuesta inédita al sujeto. Bien sabemos, por experiencia propia, que han sido exigencias situacionales las que muchas veces nos

han lanzado a ser originales. Porque no podemos olvidar que la creatividad, como otras cualidades humanas, no se fomenta por simple «laissez-faire», sino por «presión» ambiental; solamente cuando la creatividad es ya un hábito se produce de manera espontánea, pero antes de llegar a este punto es preciso un camino duro y constante.

La radio

Al decir de Sempere, la radio se basa en la capacidad hiperestésica del oído para establecer la plena comunicación con el oyente. Esta capacidad lleva a suplir con la imaginación la falta de información visual. «La consecuencia inmediata de la hiperestesia del oído y del estímulo que recibe por la acción de la radio, es la de que todo radioescucha participa activamente en el *acto creativo*. Su interpretación subjetiva del mensaje transmitido es totalmente personal y posiblemente distinta en cada individuo» (Sempere, 1968: 102). Y añade el autor «la intensidad y eficacia de su participación creativa dependerá de la adecuación de los estímulos que guionista, realizador y locutor pongan a su alcance» (Ibídem).

La experiencia personal corrobora estas afirmaciones, por otro lado bien aprovechadas por las emisiones radiofónicas de todo tipo. El simple hecho de poder escuchar el mensaje radiofónico en la oscuridad, muestra bien a las claras las posibilidades estimulativas que sobre la imaginación se puede ejercer. Por citar una experiencia concreta, aún hoy se recuerda el famoso programa de Orson Welles sobre la «Guerra de los mundos», que tuvo en vilo a millones de norteamericanos a finales de los años treinta.

La radio, como medio didáctico, se beneficia del poder sugeridor de la palabra oral, que proporciona una comunicación cálida, minimizadora de la soledad que pudiera envolver al receptor, aun cuando no esté acompañada de la riqueza propia de la comunicación no-verbal de un profesor presencial o que aparece en pantalla. Pero precisamente es esa carencia la que estimula la imaginación para complementar la exclusiva imagen sonora.

Solamente con recursos sonoros se puede realizar gran cantidad de programas sugeridores para la creatividad. Es prácticamente un axioma la catalogación de la radio como elemento motivador, además de informador estricto, en los sistemas de educación no-formal. Baste recordar la cantidad de emisoras exclusivamente culturales o educativas que existen en el mundo, las cuales han jugado un

papel decisivo en la lucha contra el analfabetismo (Maddison, 1971) y a favor de la cultura en general.

Un somero análisis de las posibilidades de la radio ante el desafío de fomentar la creatividad sugiere normas como las siguientes:

- La radio resulta especialmente valiosa para fomentar la creatividad verbal, concretada en la fluidez expresiva y en la invención de nuevos vocablos. Es aquí donde los modelos verbales se convierten en paradigmas sugeridores.
- Mediante la radio se puede mostrar la ejecución y aplicación de técnicas para desarrollar el pensamiento creador, en las cuales la palabra juega un papel importante, tales como el «brainstorming», «listas de atributos», «análisis morfológicos», etc.
- Los programas dramáticos son casos concretos de estimulación y materialización de creaciones originales.

En síntesis. El papel estrictamente informativo que la radio puede asumir en un sistema didáctico no-formal se puede completar con funciones motivadoras y sugeridoras, que dimanen directamente de sus características propias como medio de comunicación. Para ello, sin embargo, será preciso construir las emisiones de manera que el oyente esté en actividad; la simple recepción pasiva difícilmente elevará hasta los niveles de aprendizaje creativo a los que aquí hacemos referencia (Murga, 1983).

Insistiros que tratándose de educación de adultos, la radio resulta un medio económico, descentralizado y especialmente indicado para todo tipo de programas culturales, desde la alfabetización hasta la profundización en campos profesionales específicos, como lo demuestran las múltiples experiencias realizadas en todo el mundo.

La televisión

La televisión es el medio audiovisual por excelencia. Encarna todas las virtudes al tiempo que recibe todas las críticas dirigidas a los «mass-media»; se puede afirmar que «con ella llegó la polémica». Se le reconoce su capacidad de impacto en todos los niveles sociales y en todo tipo de personas, y se la envidia por la ingente cantidad de poder que ha llegado a acumular; todo grupo político o ideológico desea su control. En el platillo negativo de la balanza se suele colocar la invasión de la intimidad familiar, sustituyendo

el diálogo interpersonal por la contemplación individual, y especialmente la mediocridad de la información que ofrece, carente de análisis y documentación profunda (Halloran, 1974). No será exagerado afirmar que para los educadores la televisión constituye el «gran rival» con el que debemos competir, al tiempo que hemos de reconocer el impacto que consigue, desde la edad misma de preescolar.

Los puntos críticos del debate suelen centrarse en dos: la televisión se considera un medio pasivo y de comunicación unidireccional. Si sobre el segundo no cabe discusión en el momento presente; el futuro prevee su eliminación. Pero ahora vamos a centrarnos sobre la primera objeción: ¿realmente es pasiva la actitud del televidente?; ¿se puede afirmar que el espectador que contempla ante la pequeña pantalla un debate político —especialmente si se transmite en directo—, el andar de un astronauta sobre el paisaje lunar o el acontecer de una confrontación deportiva, se halla en actitud meramente pasiva?; ¿más pasiva que si estuviera en el palco de invitados de las Cortes o en el puntal asiento de un inmenso estadio? Sempere (1968: 149) afirma que la televisión...

«...produce en la audiencia una serie de experimentaciones sentimentales: curiosidad, excitación, elaboración mental de una realidad propia estimulada por la imagen que se contempla, esperanza de un desenlace orientado hacia un determinado sentido, y, en general, una serie de sensaciones que aumentan su grado de participación conforme crece la espontaneidad de la imagen ofrecida».

La situación es un tanto diferente ante las proyecciones filmicas transmitidas por televisión. Pero aún entonces, si se compara con la actitud que el espectador adopta en la oscuridad de las salas cinematográficas, se observa que ante la televisión «la actitud tiende a ser más de inspección, de observación, de escrutinio frío» (Sempere 1968: 152) lo cual no puede ser considerado en absoluto como actitud de pasividad. La tendencia al análisis reflexivo viene provocada en gran medida por el medio ambiente en que la imagen televisiva es contemplada (ambiente que generalmente domina el sujeto) y por el tamaño reducido de las imágenes. Así se puede interpretar el calificativo de «frío» que Mc. Luhan otorgó al medio televisivo, pero que no cabe confundirlo con la pasividad. La «frialidad» de la televisión obliga al espectador a completar las deficiencias del mensaje proveniente de un conjunto de líneas y puntos, en búsqueda de la interpretación gestáltica y de la ampliación del contexto (Mc. Luhan, 1969: 376). Pero aún hay más, la contemplación de la imagen y palabra que ofrece la televisión no está des-

prevista de proyección pasional, dominadora incluso de la simple racionalidad (Zanotti, 1981: 83-85).

Cuestión diferente, como se ha indicado, es la valoración de la unidireccionalidad comunicativa de la televisión, que la posee en mayor medida que la radio. Tratándose de la utilización didáctica sistemática, la televisión plantea la necesidad de buscar el «feedback» mediante la aportación de otros medios, tales como el teléfono, el correo o la intervención de una tercera persona próxima al sujeto receptor. Todos los sistemas no-formales que utilizan «multi-media» son conscientes de esta limitación, de ahí que la televisión siempre aparezca combinada con otros medios didácticos de doble canal comunicativo (Grattan-Robinson, 1975).

Regresando al punto central de nuestros propósitos, y tras advertir el comportamiento general que el espectador adopta ante la televisión, resulta difícil defender su total ineficacia para fomentar la creatividad. Ciertamente, el hecho de abarcar a la vez el sentido de la vista y al oído la hacen menos sugeridora que la radio y, como consecuencia, despierta en menor grado el poder imaginativo. Sin embargo, si contemplamos el fomento del pensamiento creador como consustancial con la capacidad de crítica y reflexión personal, sin duda que la televisión puede colaborar en esta tarea.

Abraham A. Moles presenta, en unas tablas comparativas entre la televisión, el libro y el periódico, la diferente incidencia que tienen otros medios respecto una serie de factores comunicativos. Para nuestro interés resulta significativo resaltar que ante los factores: «establecer probabilidades de asociaciones» y «suscitar connotaciones», la televisión es el medio más eficaz. Estas cualidades ya bastarían por sí solas para justificar su papel en el fomento del pensamiento creador, aunque en otros factores como «memorización», «implicación» e «incitación a la acción» ofrezca cotas mínimas (Moles, 1976).

De manera más concreta, se puede afirmar que la televisión puede fomentar el pensamiento creador mediante programas como:

- Presentación de realizaciones fruto de la invención e investigación científica.
- Realización de programas dramáticos.
- Presentación de biografías de personajes que aportaron su poder creador a la historia de la humanidad.
- Presentación de situaciones problemáticas que requieren nuevas respuestas.

- Organización de debates donde se presenten posiciones diversas y distintas respuestas ante un mismo problema.
- Demostración de cómo comunidades distintas —o un mismo pueblo— han resuelto sus problemas a lo largo de la historia.
- Añádase que la presentación de la realidad misma —lo que por otro lado es específico del medio televisivo—, ya puede resultar bastante sugeridora.

Para concluir este apartado, y sin ánimo de agotar el tema, hay que tener bien presente que si del medio televisivo en su concepción originaria pasamos a los usos que ya hay, y aún más cabe esperar para el futuro, nos encontraremos ante el «video-texto» o la visualización de programas transmitidos por ordenador. De este modo se combinan en mayor medida las posibilidades de diferentes medios.

Hasta hace poco tiempo cuando se hablaba de la televisión aplicada a la educación siempre se planteaba la dicotomía entre el circuito cerrado, de capacidad reducida de explotación, y las cadenas abiertas, de elevado coste y supeditadas a los intereses comerciales o políticos de los grandes grupos. Actualmente, gracias al progresivo abaratamiento de las instalaciones, no es exagerado afirmar que una emisora de TV está al alcance de los municipios, al igual que las emisoras de radio —así lo demuestra las iniciativas surgidas en nuestro propio país—. La conclusión es que el medio televisivo resulta ya más accesible para emplearlo con estricta finalidad educativa

Por otra parte, mientras no se concrete tal posibilidad, siempre queda el recurso de planificar la explotación de las cadenas abiertas, mediante la grabación previa y la constitución de una videoteca de programas apropiados a los propósitos de la educación de adultos.

El ordenador

Aún hoy resulta novedoso en España hablar de la utilización del ordenador en la educación, por cuanto su introducción se está produciendo muy lentamente; mientras, en países próximos a nosotros —tal es el caso de Francia— el ordenador ha penetrado en las aulas desde hace un decenio. Ya para 1985 nuestros vecinos del norte contarán con ocho microprocesadores en cada uno de los 1.200 liceos existentes en el país.

Resulta evidente que la enseñanza por ordenador entra en el ámbito de la metodología no formal en su sentido más pleno. Si tal metodología supone el rompimiento de la constante presencia de un profesor ante un colectivo de alumnos, tratándose de la enseñanza por ordenador la condición resulta evidente: el alumno se comunica con una máquina, de la cual recibe información y con la cual interactúa de forma individualizada.

No considero entrar ahora a debatir si una máquina puede o no sustituir al profesor del aula. No tiene sentido plantearnos la cuestión en la medida que limito las reflexiones de este trabajo exclusivamente a la metodología no-formal. Pero, dicho sea de refilón, no ha de asustarnos que las máquinas lleguen a sustituir a los profesores en las tareas estrictamente informativas; incluso cabría añadir la célebre frase: «aquel profesor que puede ser sustituido por una máquina, merece ser sustituido». Cuestión bien diferente será poner el tilde en las tareas dinamizadoras y orientadoras ineludibles en la educación de sujetos adultos, y para las cuales la relación interpersonal resulta necesaria.

Volviendo a la temática que nos ocupa, dígame que la aportación que puede hacer el ordenador diman directamente de sus aplicaciones más importantes para la enseñanza: la resolución de problemas.

«El ordenador constituye un nuevo modelo de laboratorio, en el que los estudiantes son requeridos a aplicar su pensamiento lógico a sus problemas. (...). Un estudiante de matemáticas puede escribir un programa para simular una operación de la teoría de probabilidades. Otro estudiante de un curso comercial puede desarrollar un programa para calcular los impuestos... Un estudiante de química puede utilizar el ordenador para equilibrar ecuaciones, resolviendo problemas de valencia química. Otro estudiante de física puede llevar a cabo un experimento...» (Johnson, 1978: 150).

Es bien sabido que para Gagné (1970: 152) «un descubrimiento científico o una obra de arte son seguramente el resultado de la actividad de resolución de problemas», puesto que insistir en que los actos creadores «se basan en una tremenda cantidad de conocimientos adquiridos previamente». El acto creativo aparece, pues, como «una intuición repentina» que transforma la situación problemática en situación resuelta (Ibid., 153).

Estrechamente ligada con la resolución de problemas está la aportación del ordenador en la creación de simulaciones, que, como se vio en un principio, constituye una de las técnicas válidas para

despertar el pensamiento creativo. Ningún otro medio puede competir con el ordenador en este terreno, puesto que incluso permite la valoración misma de las soluciones propuestas.

Por último, no podemos olvidar la estimulación imaginativa que provoca la pantalla incorporada a una terminal, cuando el sujeto domina el lenguaje mediante el cual puede construir figuras que emergen ante sus ojos. Si bien tales figuras podrían trazarse simplemente sobre un papel, en este caso surgen de la reconversión imaginativa de un código lingüístico o numérico. No extrañará entonces que el ordenador sea empleado en el diseño industrial y en la arquitectura, además de su utilización en otros campos más habitualmente conocidos, como la contabilidad.

Cuando los ordenadores penetran aceleradamente en las escuelas, en los hogares y casi todos los aspectos de la vida social moderna, resultaría totalmente ilógico que faltaran en los programas de educación de adultos y de formación permanente. Si a la escuela de niños y adolescentes se pide hoy que debe «lograr una mejor formación intelectual posible para asumir una cabal responsabilidad frente al uso de los «mass-media» (Zanotti, 1981: 103), con mayor motivo debe estar presente este objetivo tratándose de sujetos adultos, con plena inserción y responsabilidad social. Esto no significa que deban olvidarse los objetivos compensatorios, apremiantes en muchos casos, sino que juntos a esta compensación debe aparecer la visión de futuro, donde la reflexión crítica, la creatividad en suma, es el único camino que queda a la persona para defenderse de la presión acuciante, alineadora, a que se verá sometida a causa de los medios masivos de comunicación y su oferta publicitaria. El camino, pues, parece claro: los medios de comunicación han de penetrar en los programas de educación de adultos y allí ser usados en beneficio de metas optimizadoras, entre las cuales la creatividad no puede faltar.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- DIEUZEIDE, H. (1980): «Comunicación y educación», *Perspectivas*, París, vol. X, núm. 1, pp. 47-51.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1968): «¿Cómo desarrollar la originalidad y la inventiva del alumno durante la escolaridad?», *Tiempo y educación*, Compi, Madrid, t. II.
- GAGNÉ, R. M. (1970): *Las condiciones del aprendizaje*, Aguilar, Madrid.
- GRATTAN, D. and ROBINSON, J. (1975): «Educational Broadcast: The Search for Priorities», X Internacional Conference of ICCE: *The System of Distance Education*, Brigton, vol. I, pp. 92-100.

Fomento de la creatividad mediante metodología no formal

- HALLORAN, J. D. (1974): *Los efectos de la televisión*, Editora Nacional, Madrid.
- JOHNSON, M. C. (1978): *Utilización didáctica del ordenador electrónico*, Anaya, Madrid.
- LUCAS, A. (1976): «Hacia una teoría de la comunicación de masas», M. E. C., Madrid.
- LUDJOSKI, R. L. (1981): *Andragogía: educación del adulto*, Guadalupe, Buenos Aires.
- MADDISON, J. (1971): *Le rôle de la radio et de la télévision dans l'alphabétisation*, Unesco, París.
- MARÍN, R. (1980): *La creatividad*, Ceac, Barcelona.
- MC. LUHAN, M. (1969): *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*, Diana, México.
- MOLES, A. A. (1976): «Televisión y prospectiva cultural», *Educec*, Madrid, núm. 11, junio, agosto, pp. 3-13.
- MORAGAS, M. de (1981): *Teorías de la comunicación*, Gustavo Gili, Barcelona.
- MURGA, M.^a Angeles (1983): *La radio educativa en la UNED: utilidad y eficacia*, UNED, Madrid.
- SANDI, T. M. (1980): «Información de masas y educación», *Perspectivas*, París, vol. X, núm. 1.
- SARRAMONA, J. (1984): «Educación de adultos por metodología no formal», *Modelos formales y no formales, I Jornadas de Educación de Adultos*, Universidad Popular, Zaragoza, pp. 33-41.
- SEIBER, J. E. (1978): «Lecciones de incertidumbre», en Guilfort J. P. y otros: *Creatividad y educación*, Paidós. Buenos Aires.
- SEMPERE, P. J. (1968): *La comunicación audiovisual*, Instituto Nacional de Publicidad, Madrid.
- TORRANCE, E. P. y MYERS, R. E. (1976): *La enseñanza creativa*, Santillana.
- ZANOTTI, Luis J. (1981): *Etapas históricas de la política educativa*, Editorial Universitaria, Buenos Aires

LA ALFABETIZACION FUNCIONAL

Alberto GONZÁLEZ MARCOS
Carlos DE LA CRUZ

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOCIOPOLÍTICAS

Según un informe del Ministerio de Educación y Ciencia, a partir de datos del último censo del Instituto Nacional de Estadística, existen en España:

- Más de dos millones de españoles analfabetos totales y representan el 6,6 % de población mayor de 10 años. De estos dos millones largos, 1.476.741 son mujeres, que representan casi tres veces más que los hombres. Esto quiere decir que hay 2,6 mujeres analfabetas por cada hombre que no sabe leer y escribir.
- Más de 11 millones de españoles, de ambos sexos, que no saben utilizar el lenguaje escrito y numérico y les faltan conocimientos, destrezas y actitudes para interpretar la realidad y poder actuar sobre la misma. Estas personas son denominadas por la UNESCO «analfabetos funcionales».

Hoy como ayer el problema de España es pedagógico. Si queremos consolidar la democracia para cientos de años, es necesario terminar con el analfabetismo a cualquier nivel que se presente. Es preciso que tanto la administración central como la autonómica y municipal se ocupen prioritariamente de erradicar todo el analfabetismo.

El saber leer, escribir e interpretar el mundo que nos ha tocado vivir es un derecho y una necesidad fundamental de toda persona.

En 1975, en el trigésimo Simposio Internacional, celebrado en Irán y patrocinado por la UNESCO se insistió en la necesidad de la alfabetización en los siguientes términos:

«La alfabetización crea las condiciones para una percepción crítica tanto de las contradicciones de la sociedad en la que vive el individuo como de sus fines; permite también estimular la iniciativa de las personas y su participación en la percepción de proyectos que puedan incidir en el mundo, transformarlo y definir las finalidades de un auténtico desarrollo humano. La alfabetización debe permitir el dominio de las técnicas y de las relaciones humanas».

La alfabetización no es neutra como pretenden algunas instituciones e individuos. Como dice Abdun Noor, planificador de la educación en el Servicio Central de Proyectos del Banco Mundial: «La alfabetización es un catalizador del cambio político e ideológico. En esta perspectiva, el trabajador alfabetizado es uno de los agentes esenciales de la evolución política y del desarrollo». Pero

la alfabetización tampoco puede ser el pretexto para politizar o adoctrinar a los alfabetizandos. Ese no es el papel del alfabetizador. Y mucho menos en países democráticos donde existen instituciones políticas y sindicales de libre afiliación.

El papel principal de la institución alfabetizadora o del alfabetizador es proporcionar instrumentos adecuados para que los alfabetizandos se hagan su propio análisis.

LA ALFABETIZACIÓN QUE PROPONEMOS

La alfabetización no debe reducirse al simple aprendizaje de la lectura y escritura. Esta debe ser concebida como la preparación del hombre para desempeñar una función social, cívica, económica y cultural. La alfabetización debe considerarse como un momento del proceso educativo global y no como un acto aislado y sin continuidad.

Es en este sentido en el que la alfabetización en las Universidades Populares se integra en los programas de Educación Básica de Adultos, respondiendo a los principios de Educación Permanente y capacitando así a hombres y mujeres para su plena realización emancipada en el medio social en el que viven.

Defendemos una alfabetización global e integrada, porque con los adultos debemos conseguir aprendizajes globalizadores, activos, participativos y funcionales que conexasen el objeto de estudio con nuestra vida. Esto implica que en cada actividad de aprendizaje deben tenerse en cuenta simultáneamente objetivos que se refieren al *saber*, *saber hacer*, y *saber ser*. Estos tres saberes abarcan: campo cognitivo, el de las habilidades o destrezas y el de las actitudes.

Nuestra concepción considera al analfabeto en situación de grupo, en función de un medio social y en perspectiva de participación.

La adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes exigen programas variables y flexibles que pueden ser adecuados por los alfabetizadores a las situaciones particulares y a los objetivos inmediatos de los alfabetizandos.

La alfabetización funcional no debe ser concebida como un proceso de integración sin participación, sino como un proceso que proporcione los medios e instrumentos necesarios para alcanzar la plena conciencia crítica y estimular la capacidad creativa de los alfabetizandos con el fin de que cada uno participe como auténtico protagonista en todas las decisiones que le afectan.

El analfabeto no es el objeto de la alfabetización sino el sujeto de su propia alfabetización. La participación es el principio básico que permite el aprendizaje y la autotransformación que puede conducir a los alfabetizandos a resolver sus propios problemas.

Se ha entendido, a veces, alfabetización funcional como algo restrictivo relacionado con una formación puntual y sin proyección hacia el futuro. No es en ese sentido como lo entendemos aquí, aunque defendemos la funcionalidad inmediata.

En 1975, hace casi 10 años, el Director General de la UNESCO, reunido con altos funcionarios de los Ministerios de Educación de veinticinco países declaraba: «...la alfabetización funcional permite establecer un vínculo privilegiado entre la educación y el trabajo.

«Pero la funcionalidad, puede —yo diría debe— tener un carácter más amplio, contribuyendo a una mayor concienciación de los alfabetizados y abriéndoles la perspectiva de actuar más eficaz para mejorar su propia condición».

Los méritos de la alfabetización funcional son mundialmente reconocidos. Cualquier país, y sobre todo los industrializados, que quieran llevar a cabo un programa serio de alfabetización recurren a la funcional. Aunque no ignoramos que es el método más complejo de todos los métodos utilizados.

Después de estos planteamientos más generales vamos a adentrarnos poco a poco en el desarrollo del método.

ANÁLISIS DEL GRUPO DESTINATARIO Y DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN

Nuestro programa de alfabetización funcional considera al alfabetizando en situación de grupo, en interacción constante con el medio social y económico en el que se desenvuelve la acción de alfabetización.

Definimos el medio como una interacción entre los factores físicos y humanos (geográficos, demográficos, sociológicos, culturales y económicos) que condicionan a un grupo social dado, en un momento dado, y los factores de cambio que tienen su origen en el exterior, es decir, los imperativos de un programa económico.

Nuestro estudio tiene por objetivo recoger los datos necesarios para inventariar las necesidades en materia de educación y formación y los medios de satisfacerlo.

EL MARCO DE REFERENCIA DE LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL

Inventario de los objetivos económicos

La primera aproximación viene dada por el estudio de los objetivos generales de política económica fijados por los organismos responsables quienes determinan los objetivos técnico-profesionales y/o socioeconómicos que deben ser alcanzados en primer lugar.

Estos objetivos deben ser conocidos con la mayor exactitud posible, ya que están en estrecha relación con la definición de objetivos de formación en un programa de alfabetización funcional. Podíamos poner como ejemplos la reestructuración industrial o la posible reforma agraria en Andalucía.

Una segunda aproximación a realizar consiste en el estudio del medio: agrícola, industrial o sector de servicios en el que se encuentra inmersa la población analfabeta y donde se van a desarrollar los programas que se derivan de los objetivos generales anteriormente expuestos.

Necesidad de un estudio del medio social

Es imprescindible conocer el medio geográfico, las condiciones de vida, los servicios públicos, los recursos naturales y las actividades económicas en las que está inmerso el alfabetizando.

Pero no sólo hay que conocer el mundo exterior del alfabetizando sino que es necesario analizar la socialización del mismo, sus categorías morales, sus valores sociales, sus mitos, etc., para así determinar mejor sus barreras y sus resistencias a entrar en un proceso de aprendizaje.

PERFIL INTELECTUAL Y PSICOLÓGICO DEL ADULTO ANALFABETO

Incapacidad de leer la imagen

El analfabeto no ve una imagen como la representación de lo real sino como una cosa en sí misma. Un analfabeto no describirá una imagen por lo que representa sino por los hechos o vivencias que le sugiere.

Atecnicidad

El analfabeto de las grandes ciudades es inmigrado y de origen campesino. Vive en un universo técnico pero sin comprenderlo porque no tuvo ocasión de confrontarse científicamente con las leyes de la física, la mecánica, la electricidad, etc.

Falta de precisión en la utilización de medidas

Una característica fundamental del hombre moderno es el rigor y precisión en la aplicación de medidas, longitud, superficie, volúmenes, pesos, etc. Sucede lo mismo con la cuantificación de los problemas económicos y sociales. Todo este mundo de precisión se le escapa al analfabeto.

Incapacidad de abstracción

El pensamiento del analfabeto es casi siempre concreto, por referencia a su mundo vivido o a su vida cotidiana. Piensa por imágenes concretas y no por conceptos. Pocas veces o casi nunca por inducción o deducción.

Dificultad de conceptualizar

El hecho de que los analfabetos piensen a través de imágenes supone una barrera para el desarrollo de juicios, razonamientos, análisis y síntesis, en definitiva para la creatividad. El mundo moderno es un mundo cargado de símbolos, un mundo rápido donde el pensamiento debe ser expresado con claridad y precisión. Con frecuencia, un mundo elíptico.

Actitud negativa ante la información científica

Los analfabetos se muestran a menudo escépticos o poco interesados ante las informaciones técnicas que les rodean. Su actitud es de oponerse a todas estas innovaciones.

Dentro del marco de la alfabetización funcional debe incluirse una iniciación tecnológica que les permita adaptarse a las condiciones de empleo en un mundo dominado por la revolución científica.

Los inadecuados métodos de los analfabetos

Estos han desarrollado, para desvelarse en la vida práctica, métodos de contar, calcular, reconocimiento de señales, etc., que les permite resolver sus problemas cotidianos.

Aunque no leen, saben reconocer el cartel de una estación de tren o metro; aunque no conocen la regla de tres o calcular tantos por ciento, pueden hallar un aumento del 12 %, en su salario, de una manera bastante aproximada.

Una vez que conocemos el entorno, las necesidades y el perfil intelectual y psicológico del analfabeto, podríamos partir de un supuesto caso de alfabetización urbana.

Se trata de trabajadores en paro y analfabetos del área de Madrid. Su objetivo principal es encontrar un puesto de trabajo. Según información obtenida del INEM es necesario, a medio plazo, preparar personal en los siguientes campos:

- Personal informático: teclistas, perforistas...
- Operarios cualificados en el sector energético y de artes gráficas.
- En el sector industrial: verificadores de controles de calidad, ensambladores de componentes electrónicos, operadores de cuadros de control, etc.
- En el sector agrario y agroalimentario: frigoristas, operadores de mantenimiento y vigilancia de las complejas instalaciones de la industria alimentaria.
- En el sector servicio y en torno a Bancos, Seguros, Comercio, Turismo, Transportes, aparecerán nuevas profesiones. Por ejemplo: personal de caja de mayor cualificación y responsabilidad para el manejo de tarjetas de crédito, cheques, terminales de ordenador etc.

Para cubrir estos puestos y poder reciclarse con facilidad es necesario desarrollar las siguientes actitudes:

- Comprensión y expresión verbales, capacidad de organización, aptitud numérica, sentido de proporción y perspectivas, destreza digital, percepción de diferencias, atención concentrada, coordinación visomotora, bimanual, etc.

Todos estos datos los tiene que tener en cuenta el programador de procesos de aprendizaje en alfabetización funcional para poder fijar los objetivos.

La alfabetización funcional

OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA

La alfabetización consiste tanto en la adquisición de instrumentos culturales básicos (lectura, escritura, cálculo) como en la obtención de actitudes, conocimientos y destrezas que desarrollen una capacidad crítica que posibilite a los analfabetos su inserción y promoción en el mundo del trabajo y la actuación emancipada en la sociedad en la que vive.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA

Area de lectura y escritura:

- Descubrimiento y utilización de la lengua como instrumento de comunicación.
- Descubrimiento y utilización de la frase.
- Descubrimiento y utilización de la palabra.
- Descubrimiento y utilización de la sílaba.
- Descubrimiento y utilización de la relación entre fonema y grafema.

Area de matemáticas:

- Descubrimiento y utilización del sistema decimal.
- Descubrimiento y utilización de las cuatro operaciones.
- Descubrimiento y utilización de nociones geométricas elementales.
- Diseño a mano alzada a tres vistas de un objeto simple.

Area de tecnología:

- Interpretar símbolos y dibujos técnicos sencillos y utilizarlos para la expresión de sus ideas.
- Comprender el papel de la tecnología en la satisfacción de las necesidades humanas.
- Desarrollar y utilizar de forma coordinada las aptitudes mentales y habilidades manuales, etc.

OBJETIVOS FUNCIONALES DEL PROGRAMA

- Defender sus derechos en el mundo del trabajo.

- Resolver las situaciones administrativas que se planteen como trabajador y ciudadano.
- Poder acceder a un empleo mejor o adaptarse a la reconversión industrial y a los cambios que se derivan del desarrollo técnico.
- Poder continuar los estudios que ofrece la Educación Básica de Adultos.

PRINCIPIOS PSICOLINGÜÍSTICOS Y PEDAGÓGICOS DEL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

¿Cómo funciona el castellano escrito?

Muchas personas piensan que leer y escribir consiste en aprender el alfabeto, es decir, que a cada letra o grafema le corresponde un sonido o fonema y viceversa.

Es cierto que el español funciona sobre una base fonética y es una de las lenguas europeas más fonológica. Pero existen muchas frases donde no existe la correspondencia grafema-fonema.

Por ejemplo la frase: HAY HUELGA EN MADRID contiene 17 grafemas y 15 ó 14 fonemas según se pronuncia o no la *d* de Madrid.

En una observación más detenida de nuestra lengua podemos constatar que existen otros fenómenos que complican el funcionamiento fonético. Se hace referencia a los distintos valores de un mismo grafema según su contexto y posición en la palabra:

Ejemplo:

- enrojecer
- aromático

El mismo grafema *r* representa fonemas distintos. En otros casos grafemas distintos representa al mismo fonema:

Ejemplo:

- rama — baca
- arranca — vale

Sucede lo mismo con los grafemas *c*, *g* cuyo valor depende de si van seguidos de vocales débiles o fuertes.

Ejemplos:

- gato — cine
- gitano — casa

A estos problemas ilógicos inherentes al sistema, se añaden otras dificultades. Es el caso de los acentos regionales: sescos, ceceos, etc.

Pero la base de funcionamiento de la lengua española escrita no sólo se realiza con unidades fonológicas como es el caso del fonema y de la sílaba, sino que se apoya también sobre una unidad superior como es la palabra.

Cuando pronunciamos la frase: TOMAMOS EL AVION lo hacemos con una sola emisión de voz. Sin embargo en la lengua escrita aparecen tres palabras bien diferenciadas por los espacios convencionales en blanco. Este fenómeno representa una seria dificultad para el analfabeto que tiende a aplicar mecánicamente la correspondencia entre lengua oral y escrita.

Por tanto, concluimos que no existe una correspondencia total entre lengua oral y escrita y esta disfunción debe ser descubierta y dominada por los alfabetizandos.

LAS DIFICULTADES DEL ANALFABETO EN LA LECTURA Y ESCRITURA

Sabemos que el ojo humano no lee grafema a grafema, sino que percibe conjuntos de grafemas sucesivos.

La lectura no consiste solamente en pasar de los signos escritos a la cadena sonora, sino y principalmente para los alfabetizados, pasar de los signos al contenido.

Las personas que saben leer bien reconocen rápidamente segmentos escritos bastante largos. La costumbre de leer les permite reconstruir el contenido de la frase con la simple percepción de algunos elementos gráficos.

Esto no es el caso del analfabeto que solamente percibe un número muy limitado de signos escritos. Ha memorizado algunas palabras escritas (si trabaja con un método global o mixto) que suele reconocer con cierta facilidad. Pero cuando se enfrenta con nuevas palabras aún no posee el mecanismo de pasar automáticamente del conjunto de sonidos o signos al contenido correspondiente y apoyarse en este último para anticipar lo que viene a continuación.

Este ejercicio de anticipación debe realizarse desde las primeras etapas del aprendizaje.

La escritura, por su parte, es también un acto complejo en sus tres dimensiones: copia, dictado y expresión y necesitan una pedagogía cada uno.

**ALGUNOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PARA ABORDAR CORRECTAMENTE
EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL ESCRITO**

- a) Partir siempre de la lengua oral realizando ejercicios de sustitución a nivel de la palabra y del fonema.
- b) No olvidar jamás el contenido semántico de los escritos para evitar la catastrófica práctica de descifrar sin comprender. La lectura y la escritura son, ante todo, comunicación.
- c) El contenido del texto debe ser motivador. En nombre de una progresión lineal muchos métodos constituidos proponen palabras, frases y textos infantiles, anodinos y sin ningún interés para el adulto.
- d) No se debe favorecer el retraso de la expresión escrita. Es muy frecuente en el aprendizaje de la lectura y escritura olvidar la expresión escrita.

APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

El adulto analfabeto accederá al razonamiento lógico en la medida que el estudio del cálculo le sea útil en su vida de trabajo y social. Es decir, aceptará difícilmente una actividad gratuita en el estudio del cálculo.

Sabemos que el analfabeto tiene su propio sistema de cálculo que le permite resolver algunos problemas prácticos. Es necesario que el monitor o formador no olvide este dato.

Este saber hacer parcial del analfabeto tiene sus propios límites. Por ejemplo no le permite resolver problemas con números decimales; no sabe utilizar sus cálculos para nuevas situaciones porque su sistema no es transferible, al ser dependiente única y exclusivamente de su experiencia.

Aunque haya insistido más sobre el aspecto lingüístico, por falta de tiempo para abordar a fondo el aprendizaje de las matemáticas y de la tecnología, estos tres aspectos están íntimamente unidos en el planteamiento de los módulos del programa y en cada unidad didáctica.

Para analfabetos trabajadores viviendo en un medio urbano pensamos, como es el caso de Madrid, que los módulos del programa deben abarcar los siguientes aspectos:

a) *Situación laboral*

Es decir, todo lo relacionado con el empleo, la empresa, los problemas laborales, los sindicatos, etc.

b) *El impacto del mundo tecnológico*

Todo lo relacionado con los transportes, los medios de comunicación, el mundo de la informática y los procesos tecnológicos de nuestra sociedad.

c) *El analfabeto y su entorno no laboral*

Las relaciones en la familia, el barrio, los amigos. La educación de los hijos, la salud, la vida local, etc.

Los módulos *a* y *b* plantean problemas del analfabeto como trabajador y los surgidos del impacto tecnológico que sufre una sociedad como la española. El módulo *c* considera las interacciones del analfabeto en su medio más próximo.

Sería interesante poder presentar el desarrollo de una unidad didáctica sobre el primer módulo («situación laboral») con sus objetivos, contenidos, técnicas de trabajo, medios, recursos y pasos didácticos, pero sería demasiado largo en el marco de este trabajo enfocado como una síntesis de los principios fundamentales de la alfabetización.

**LAS TECNICAS QUE CONFIGURAN UN METODO
DE EXPOSICION. EL GRUPO DE DISCUSION.
EL PLENARIO**

Joaquín GAIRIN SALLAN

La educación de adultos ha conocido en España a lo largo de los últimos años un gran desarrollo motivado, sin duda, por una atención de la sociedad a este grupo social, por la consideración de la educación como tarea permanente y por el crecimiento y desarrollo de instituciones dedicadas específicamente a este campo. Todo este desarrollo ha corrido parejo con una revisión y actualización de los modelos de formación que se refieren a los adultos. Sin embargo, muchos de los planteamiento que se hacen sobre su educación pueden quedar en el aire si no logramos aplicarlos y adaptarlos a nuestra realidad concreta. En este sentido, toma cuerpo la necesidad de replantearse la didáctica diferencial de los adultos, junto a la política educativa y a la organización escolar, como ya señaló el profesor Ferrández en las I Jornadas de Educación de Adultos.

La presente comunicación reflexiona sobre el papel que la exposición, el grupo de discusión y el plenario pueden tener en la educación de adultos y las características que como técnicas (consideradas individualmente) o método (consideradas conjuntamente) deben adoptar de acuerdo a la finalidad educativa que persigamos. Se busca, en definitiva, pasar de los planteamientos teóricos a los prácticos de acuerdo a una línea de trabajo previamente establecida, donde estas técnicas no sean sino los instrumentos que posibiliten conseguir una adecuada ordenación de la práctica y una coherencia de su ejecución. Se trata, pues, de tender una conexión entre lo general y abstracto y lo concreto y coherente.

CONSIDERACIONES PREVIAS

En un primer acercamiento al tema propuesto cabe conceptualizar brevemente los aspectos fundamentales que constituyen la base de los planteamiento en la educación de adultos, así como los fundamentos de los diversos procedimientos de acción que en ella se aplican.

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

La educación de adultos, fuera ya de los primeros planteamientos que la asimilaban a una falta de escolarización, se ve cada vez más como parte del proceso de la educación permanente y, a la vez, como un elemento de estudio de la pedagogía diferencial.

La educación de adultos se dirige a muchas y distintas personas si consideramos sus capacidades, intereses, motivaciones y posibilidades socioeconómicas. No obstante, hay un conjunto de características de las que todos los adultos participan y por las que se pueden identificar:

1) En su dimensión estrictamente personal, los adultos que participan en los procesos de educación permanente parten con una experiencia muy rica, nacida de la amplitud de su ejercicio vital; pero, además, se acercan a los centros de formación con una motivación intrínseca, fruto de intereses concretos y asumidos vitalmente.

Los diferentes estudios iniciados por Thorndike, Lorge y Weschler sobre las capacidades de aprendizaje del adulto no parecen ser concluyentes, por lo que sigue siendo válida en estos momentos la idea de que el adulto puede aprender prácticamente todo lo que se proponga. Las variaciones con respecto a la capacidad de aprendizaje anterior a la adultez se centran en el tiempo que dura el proceso de la influencia de la experiencia y la actitud del sujeto. No obstante, el tiempo de aprendizaje no predetermina la calidad de lo aprendido y ésta no sólo depende de determinadas capacidades sino de la totalidad de la persona donde se realizan efectos compensatorios aún no suficientemente conocidos.

2) En su dimensión social, los adultos están incorporados o pueden incorporarse con plenitud de derechos en la gestión social, política o económica de la comunidad, lo que les hace parte esencial de la misma; es más, son en sí mismo sociedad y la sociedad queda definida por ellos, por sus actuaciones, por sus formas de pensamiento, por su interpretación de la realidad y por su integración en ella y en su proceso de renovación.

De acuerdo con la consideración de estas dimensiones y atendiendo a la naturaleza específica de lo educativo, la práctica pedagógica ha aportado dos principios que pueden considerarse como fundamentales en la educación de adultos:

1) *La personalización en la relación educativa*

El adulto pasa a ser considerado como persona con capacidad de definir su propio proceso de perfeccionamiento y de desarrollar su propia línea existencial. La consideración de la persona como unidad en la que se integran y adquieren coherencia los diferentes estímulos educativos supone:

— La acción educativa no se realiza con grupos ni con individuos tratados de un modo general, sino sobre originalidades que se conducen de un modo propio y personal. Estas originalidades exigen que la acción didáctica respete sus intereses y necesidades y combine adecuadamente la perspectiva personal y social.

— La especial naturaleza de los adultos como integrantes de un proceso optimizante reclama su protagonismo en todo proceso de desarrollo que les afecte. Consecuentemente, su participación en la planificación y desarrollo formativo ha de ser el elemento clave para definir su carácter educativo.

— La actuación educativa es un proceso participativo por esencia que valora la experiencia individual y social, pero, además, debe incentivar el espíritu crítico, creativo e innovador si quiere caminar en el sentido de mayor perfeccionamiento.

2) *La dinamización de las técnicas de formación*

Una concepción diferente de la relación educativa y del proceso de aprendizaje debe suponer necesariamente un cambio en los métodos y técnicas a utilizar. Hay en la actualidad un proceso de dinamización de las técnicas que afecta a todos los niveles educativos y que en la formación de adultos cristaliza en:

a) La estructura lógico-formal de los programas, de los manuales, ejercicios, el sentido meramente especulativo del saber, cede importancia ante una progresiva valoración de la experiencia tanto vivencial como sistemática del adulto.

b) Una búsqueda de lo práctico, una actuación operativa en y para la realidad que permite al adulto una mejor comprensión e interpretación del mundo físico, social y cultural que le rodea. El adulto normalmente mira el proceso educativo como un proceso útil para mejorar su capacidad de resolver problemas y de afrontar el mundo actual; por ello, su incorporación a una actividad educativa generalmente se centra en el problema inmediato.

c) Una eliminación de lo contingente y una mayor atención a los modos y valores permanentes. Por encima de las novedades didácticas, de los procesos metodológicos, de las acciones prácticas, se busca a través de actuaciones sistemáticas crear un espíritu abierto a los cambios y la generación de actitudes positivas hacia nuevas opciones.

d) Una orientación experimental que reclama plantearse constantemente las nuevas realidades del mundo adulto y busca los medios de actuación que permitan realizar los cambios precisos.

La actuación pedagógica en la educación de adultos debe combinar, pues, las tendencias vitalista, activista y sociocéntrica. Será vitalista cuando se abra al conocimiento de la realidad inmediata, sólo accesible a través de la observación, experimentación y reflexión sobre los fenómenos que en ella se producen. Una consecuencia inmediata de esta tendencia será la necesidad de dinamizar el trabajo con adultos, si consideramos la estrecha relación entre realidad social, trabajo social y el carácter dinámico de la primera.

De acuerdo con la tendencia activista, el conjunto de contenidos de aprendizaje deberá ordenarse alrededor de situaciones de gran interés que sirvan de marco al desarrollo de las actividades. Consecuentemente, los sistemas lineales bajo cuya perspectiva se organizaba el saber deben sustituirse por proyectos, núcleos de interés u otros sistemas que permitan recoger y satisfacer las inquietudes del adulto.

Pero, toda educación de adultos es un proceso social. Las situaciones de interés y la realidad vivida por un adulto se dan en una comunidad concreta, normalmente inmediata, ligada a sus necesidades y determinante de sus posibilidades. Desde esta perspectiva la educación de adultos, muchas veces, no tiene sentido fuera del desarrollo comunitario, lo que le exige un conocimiento claro y preciso de cuantos aspectos informan la comunidad local.

Tampoco puede olvidarse en la práctica pedagógica de adultos que la educación es un proceso de comunicación y que es precisamente aquí donde este proceso puede hacerse más bidireccional. No hay protagonismo de ninguno de los implicados en el proceso formativo, pero, además, los objetivos no quedan mediatizados por la acción del animador. Puede ser, pues, un proceso comunicativo auténtico que llegará a ser real a partir de las actuaciones e intenciones de los actuantes.

MÉTODOS Y TÉCNICAS

La conducción de la experiencia de aprendizaje para conseguir unos determinados objetivos abarca múltiples posibilidades que derivan tanto de las formas de abordar los problemas como de los procedimientos utilizados en su resolución. Podemos hablar de tres elementos distintos que se incluyen en la noción de proceso enseñanza-aprendizaje: el método, las técnicas y los recursos didácticos.

El método referencia a la organización de los medios que posibilitan alcanzar un objetivo. El método es uno de los elementos necesarios para realizar eficazmente un trabajo. Su necesidad en el proceso educativo nace del carácter probabilístico de la educación, que exige el planteamiento de estrategias para conseguir los objetivos que nos parecen mejores para lograr la realización educativa.

Históricamente, los grandes métodos del pensamiento son: deductivo, inductivo, analítico y sintético; a ellos se han añadido otros como el fenomenológico, histórico, semiótico, estructural, etc. Pero, desde el campo educativo, se habla principalmente de métodos didácticos (métodos de enseñanza), centrados en organizar y descubrir las más convenientes para llevar a una persona al conocimiento y dominio de la materia.

En metodología didáctica, considerando el método en su aspecto dinámico y con sentido aplicativo, se suele hablar de formas, modos y procedimientos de enseñanza. Su diferenciación depende de autores y muchas veces estos términos se utilizan como sinónimos de método; no obstante, descriptivamente se pueden diferenciar de un modo restrictivo: las formas refieren al medio general de comunicación (verbal, expositiva, verbal interrogativa, intuitiva...); los modos son las variedades de agrupación en la interacción didáctica (individual, colectivo, mixto) y los procedimientos son los procesos particulares seguidos en la realización práctica de un método (observar, experimentar y generalizar en la inducción; dividir y clasificar para después resumir y definir en lo analítico-sintético).

Las técnicas, en general, refieren a la habilidad para transformar la realidad siguiendo una serie de reglas. Su utilidad, por tanto, dependerá de la adecuación a una determinada tarea de aprendizaje. Y es en virtud de la utilidad con respecto a esa tarea como se habla de técnicas para adquirir información (conferencia, mesa redonda...), para adquirir una habilidad (demostración del proceso, ejercitación...), para aplicar conocimientos (resolución de problemas, grupos de discusión...), etc.

La diferencia entre métodos y técnicas es una diferencia de grado. Mientras los primeros son generalizables y unidos a procesos de pensamiento, los segundos son particulares y orientados a la práctica. Consecuentemente, todo método que se quiera utilizar en la acción educativa vendrá acompañado de unas técnicas determinadas. Ahora bien, la diferencia es en muchos casos sutil y en otros

inoperante, por cuanto una técnica concreta, fuera de la situación de practicidad que le define, puede alcanzar el rango de método.

Junto a la utilización de métodos y técnicas cabe considerar *los recursos didácticos* como elementos auxiliares de la instrucción que pueden aumentar la eficacia de los mismos, aunque por sí mismos no pueden instruir. Bajo esta denominación se abarca tanto los materiales de enseñanza como los medios de comunicación y desde las ilustraciones hasta la disposición del espacio y la situación del mobiliario.

La relación del recurso didáctico con los elementos anteriormente desarrollados viene a ser de subordinación, de tal forma que la elección de método impone limitaciones a las técnicas y recursos que puedan emplearse. Así, el método individualizado restringe la posibilidad de utilizar técnicas grupales y exige una distribución determinada de los recursos físicos y organizativos de un centro. No obstante, no hay que olvidar que, aparte de estas ideas generales, la posibilidad y elección de un método, técnica o recurso en un proceso de aprendizaje es algo complejo y en ella intervienen también la naturaleza del aprendizaje, la eficacia de las técnicas elegidas, las características y experiencia de los participantes, las aptitudes y disponibilidad del animador y otros elementos.

LA EXPOSICIÓN

La presentación de objetos, la demostración de las habilidades y actuaciones y la comunicación verbal son las maneras más primitivas y naturales de transmitir conocimientos y destrezas. En conjunto, podemos hablar de formas didácticas expositivas; entre ellas, estudiamos la exposición como una técnica específica de proporcionar información.

La utilización casi exclusiva en la escuela tradicional de la exposición verbal, así como el movimiento de la escuela activa que promocionó las formas de enseñanza de «elaboración», pusieron en crisis esta forma didáctica. Sin embargo, aun considerando que ya no es el centro de una estructuración didáctica moderna, conserva toda su validez en la medida que reconocemos el valor de la información en el proceso instructivo. Como señala Stöcker «la opinión de que los auténticos métodos activos son perfectamente compatibles con un escuchar atento y un recibir en silencio, y que la ocasional exposición no necesariamente ha de significar pasividad, parece generalizarse nuevamente en didáctica».

Hoover al analizar las ventajas de las técnicas destinadas a dar información, señala con respecto a las lecciones, demostraciones e informes, entre otras las siguientes:

- a) Ahorran tiempo y materiales.
- b) Permiten canalizar el pensamiento de los alumnos en una determinada dirección.
- c) Posibilitan al educador la corrección casi inmediata de los errores de comprensión o de situación.
- d) Las lecciones informales son de fácil preparación, pues se basan por lo común en el conocimiento especializado del líder.

No obstante lo dicho, por nuestra parte le vemos a la exposición algunos inconvenientes que pueden concretarse así:

- a) Potencia la capacidad de expositor del animador pero puede llevar a desinteresarlo por el aprendizaje de los oyentes. De hecho, el expositor no puede controlar si logra despertar la atención y el interés de los oyentes ni su grado de aprovechamiento.
- b) Potencia la incomunicación entre los adultos al mantenerlos pasivos y receptivos, así como el gregarismo al dirigirse al conjunto.
- c) El trabajo del oyente es mínimo pues su pasividad no fomenta la reflexión ni la actividad. Por otra parte, se genera dependencia al dar una visión cerrada de la ciencia como consecuencia de presentar al profesor como la fuente fundamental y casi única de información.
- d) Supone una mayor preocupación por los conocimientos que por las actitudes y hábitos, centrando el desarrollo personal en el ámbito cognitivo.

Las limitaciones que tiene la exposición nos indican su poca utilidad como forma exclusiva de enseñanza si se quiere lograr la formación completa de la persona. No obstante, puede ser válida combinada con otras y no cabe duda de su importancia para transmitir información.

Nos encontramos, pues, ante una formación didáctica válida que adecuadamente estructurada de acuerdo a las finalidades de la educación de adultos puede servirnos como una técnica con amplias aplicaciones. Se trata en todo momento de buscar el sistema expositivo que más concuerde con la realidad que pretendemos y

evitar que la exposición verbal se constituya en centro del aprendizaje.

Así, normalmente se recurre a la exposición para:

- Información sobre el contenido que se estudia.
- Presentar un problema o proyecto determinado.
- Suscitar tareas de trabajo.
- Información sobre aplicaciones prácticas.
- Resolver dificultades que trascienden las posibilidades del adulto
- Realizar sinopsis sobre lo realizado.

Pero, utilizar en lo que es válida la exposición no garantiza su eficacia si no se respetan las condiciones de aplicación. En este sentido, podemos hablar de unas condiciones formales que permitan mejorar su eficacia:

- a) Será adecuada en tiempo y contenido a la finalidad perseguida.
- b) Debe contener ideas coherentes y enlazadas.
- c) El vocabulario será riguroso y exacto y debe responder a las necesidades de la materia.
- d) Considerará la realidad psicológica del alumnado.

Pero también es importante la exposición en sí misma y, por tanto, las condiciones de ejecución. En este sentido, hay que procurar despertar el interés y propiciar la atención del adulto a través de:

- a) Una exposición clara, sencilla, rigurosa y amena.
- b) Un desarrollo lógico, ordenado y progresivo de las ideas.
- c) Una conducción que provoque las respuestas de los adultos, les estimule a relacionar datos y favorezca su reflexión.

Todo ello no será posible si previamente no ha habido una preparación del tema que organice su estructura y gradúe las dificultades de acuerdo al nivel del grupo.

Por otra parte, no hay que olvidar que la exposición puede y debe ser acompañada de diversos recursos didácticos: gráficos, esquemas, diapositivas, etc., que favorecen la comprensión del adulto. No se trata en este caso de introducir elementos que correspondan a la explicación sino de incorporarlos a ella por medio de actividades de participación.

Por último, cabe recordar que la exposición puede utilizar las formas de interrogación, diálogo, conversación, exposición alterna-

da, etc. y puede ser realizada por cualquier miembro del grupo que posea la información referente al tema tratado.

EL GRUPO DE DISCUSIÓN

La utilización de grupos en la enseñanza nace con los primeros intentos de la pedagogía activa por impartir una formación que vaya más allá de la consideración estrictamente individual de la persona. Desde el punto de vista educativo, los grupos tienen gran valor por cuanto contribuyen a satisfacer las necesidades básicas (sentirse seguro, sentirse aceptado), sirven a la formación intelectual, potencia la formación social y moral y son un factor de cambio de actitudes. Por otra parte, desde el punto de vista didáctico, se les reconoce una gran eficacia por permitir un mayor aporte de información, reforzar las soluciones individuales acertadas, suponer un mayor control del trabajo, etc.

El grupo de discusión constituye una forma didáctica de trabajar en grupo que busca a través de la discusión el desarrollo personal y la realización de aprendizaje. En este punto cabe diferenciar este concepto con otros cercanos: enseñanza por grupos, trabajo por grupos y grupo de formación. *La enseñanza por grupos* la realiza el docente que para mejor abordar la enseñanza divide a los alumnos de diferentes niveles de aprendizaje en grupos homogéneos. Por el contrario, en el *trabajo por grupos* son los alumnos los que tienen la responsabilidad de su aprendizaje y el docente es tan sólo un guía en su trabajo. *El grupo de formación* (training-group), por último, va destinado a facilitar a los sujetos la experimentación de nuevas conductas frente al grupo y a provocar una aceptación de sí mismo y de los demás.

Frente a los anteriores, el grupo de discusión matiza una forma de trabajo en grupo y, en parte, puede considerarse como grupo de formación, puesto que a través de la discusión favorece un intercambio de ideas y posibilita una nueva actitud frente a sí mismo y a la relación con los demás. En este sentido, algunos estudios de investigación demuestran que el grupo de discusión es igual o superior a otras formas didácticas cuando el objetivo educativo implica modificación de actitudes, alteraciones en la conducta social o adopción de decisiones en grupo.

Hay pues en el grupo de discusión una respuesta a la socialización educativa, realidad de la que la educación de adultos no puede escapar. Como señala J. Sarramona en las «Primeras Jornadas de

Educación de Adultos», «la concepción de la cultura como patrimonio colectivo, así como el alcance de objetivos específicamente sociales, tales como la participación cívica, espíritu de colaboración, respeto a las ideas ajenas, etc., demandan de la acción grupal. La socialización sólo es alcanzable tras la interacción social. Por consiguiente, ningún programa de educación de adultos que pretenda algo más que resolver cuestiones individuales, podrá soslayar las reuniones de grupo entre los participantes».

As, mediante el grupo de discusión buscamos:

- a) Fomentar la dimensión social del adulto. Desarrollar su espíritu de colaboración, de tolerancia y favorecer el respeto mutuo.
- b) Hacer protagonista al adulto en la construcción de su propio saber.
- c) Afirmar la capacidad de los adultos para un aprendizaje en colaboración. Como señala Verner en su libro «Educación de Adultos», el grupo de discusión proporciona «una situación de aprendizaje que se adapta a las características y a los procesos societarios de grupo, de modo que el aprendizaje se logra en el grupo como unidad, así como por los distintos miembros individualmente».
- d) Fomentar el hábito de trabajo en relación a propósitos comunes.
- e) Devolver el sentido de responsabilidad para con el grupo.
- f) Posibilitar la realización de tareas con responsabilidad colectiva.

No obstante, hay que considerar que aunque se presente un aprendizaje en colaboración la asimilación e integración siempre será individualizada. El grupo no aprende, sino cada individuo de acuerdo a su experiencia activa. La labor del grupo está en posibilitar esa experiencia gracias a la convergencia en el tema de varios adultos, de tal forma que lo que se trata en el grupo adquiera matices peculiares en cantidad y calidad para cada uno de ellos.

Las ventajas que conllevan los grupos de discusión no pueden hacernos olvidar que su funcionamiento entraña ciertos riesgos que nacen fundamentalmente de:

- Confusión con respecto al objetivo final del grupo.
- El desinterés con que pueden participar algunos miembros o el protagonismo que pueden desempeñar otros.
- La falta de dominio de las formas de discusión en el grupo.

- La posibilidad de que el trabajo se convierte en motivo de competencia con otros grupos.

Por todo ello, se señala desde la práctica que la formación de grupos de discusión es una labor constante cuyos frutos sólo se manifiestan a largo plazo. No obstante, puede mejorarse su actuación en la educación de adultos si:

- La constitución de los grupos es libre.
- Hay flexibilidad con respecto a la vinculación al grupo.
- Existe un coordinador, o alguien con experiencia que puede desaparecer cuando el grupo ya esté entrenado.
- Se fomenta la autenticidad de las relaciones y se favorece la existencia de un buen clima en el grupo.
- Hay condiciones materiales que posibilitan la acción de los grupos.

EL PLENARIO

El plenario referencia fundamentalmente a la congregación de los diferentes elementos de un grupo. El término en sí mismo ya apunta la necesidad de un objetivo: reunirse, ¿para qué? Es desde esta perspectiva que el plenario puede diferenciarse de otras agrupaciones similares: la clase, la reunión o el foro. *La clase* como grupo se utiliza normalmente en instituciones formales donde el objetivo viene determinado previamente y sin intervención de los participantes. *La reunión* y *el foro*, desde la perspectiva no institucionalizada, suponen por el contrario la discusión entre los componentes del grupo sobre un tema u objetivo conocido por todos ellos y nacido de los intereses del propio grupo. *El plenario* señala un nivel posterior de elaboración y apunta a la reunión de personas para tratar de un tema conocido y ya previamente discutido. En este sentido, el plenario obedecería más a la necesidad de coordinar, intercambiar y elaborar conclusiones que a conseguir la reflexión en el grupo general.

La utilización de plenarios en la educación de adultos supone la posibilidad para los asistentes de:

- a) Posibilitar la participación en grupo.
- b) Analizar las diferentes opiniones, examinar diferencias y tratar de clarificar opciones. Promueve así un contacto del grupo para que sus miembros se informen recíprocamente

al mismo tiempo que se obtienen las opiniones de todos en un tiempo breve.

- c) Conglomerar esfuerzos y puntos de vista sobre un asunto.
- d) Promover actitudes de comprensión, aceptación y tolerancia.
- e) Aprender a escuchar y dialogar ordenadamente.

Las posibilidades del plenario son muchas en tareas relacionadas con el manejo de la información, pero resultan mínimas en tareas de aprendizaje complejas. Normalmente se utiliza como técnica para recoger información, decidir un procedimiento, tomar acuerdos, promover y evaluar una actividad, repasar conocimientos o completar un tema.

Además de lo dicho, hay que considerar que el funcionamiento real de esta técnica queda condicionado en la educación de adultos por la consecución, entre otras cosas, de:

- a) La existencia y concreción de un objetivo previo.
- b) El acuerdo sobre los procedimientos de participación en el plenario (tiempo a emplear, orden del plenario...).
c) La existencia de un coordinador que permite orientar la discusión, mantener la concreción y evitar las divagaciones en torno al tema. Si el grupo tiene experiencias anteriores puede prescindir de esta figura.
- d) El respeto a las minorías y la voluntad de acercar planteamientos.
- e) El nivel educativo de los participantes.

EL MÉTODO PROPUESTO

Analizadas individualmente la exposición, el grupo de discusión y el plenario cabe plantearse la viabilidad de su utilización conjunta. En primer lugar, hay que patentizar el común acuerdo entre los docentes de que ni es bueno ni debe utilizarse ningún método en exclusiva, porque la situación educativa es tan compleja que su tratamiento desborda a las posibilidades de un método y porque nadie puede garantizar la aplicación estricta del mismo. En este sentido, la utilización exclusiva de la exposición puede generar pasividad y la acción grupal y el plenario pueden suponer dinamización y desarrollo socio-comunitario pero generar vacío intelectual si no utilizan y sistematizan contenidos culturales.

Desde esta perspectiva consideramos que la combinación de las técnicas mencionadas puede contribuir a aumentar la eficacia instructiva. Así, la exposición permite proporcionar información rápida y sintética, que llena de contenido la actividad de los grupos de discusión o del plenario. Y, además, la pasividad que puede generar queda contrastada por la acción grupal que las otras técnicas introducen. Se combina, pues, la actividad individual y la grupal, la adquisición de información rápida y su enriquecimiento y procesamiento gracias a la actividad crítica del grupo.

Pero la bondad de este método combinado no surge sólo de la multivariación metódica señalada por J. Fernández Huerta, se potencia al considerar también la interrelación metódica. Realmente considera diferentes formas de acción frente al grupo, diferentes formas de tratamiento de la información, pero, además, las presenta de una forma organizada que permite reforzar la acción didáctica a través de la organización y subordinación temporal de las técnicas; todo ello sin excluir la utilización en el proceso de otras técnicas creativas, de dinámica de grupos o la utilización de diferentes lenguajes: verbal, numérico, plástico o dinámico. (Fig. 1).

Por otra parte, el encadenamiento de las técnicas propuestas no supone una limitación a su aplicación si se considera el principio de la flexibilidad (Fig. 2). En virtud de ella, la distribución exposición-grupo de discusión-plenario puede convertirse en plenario-grupo de discusión-exposición-grupo de discusión-plenario o en exposición-plenario-grupo de discusión-plenario (Fig. 3). La determinación del orden en el uso de las técnicas y la utilización de una ordenación concreta dependerán del objetivo que se persiga y de las variables críticas de aprendizaje que consideremos. Como señala el profesor A. Ferrández, hay que decir que el objetivo está por encima de la elección del método, por cuanto el método a utilizar en la educación de adultos depende de la realidad circundante. En est sentido, el método y las técnicas constituyen en sí mismos instrumentos o medios para conseguir el fin propuesto, de tal forma que los criterios para su selección no pueden basarse en razones de rentabilidad (de tiempo, de contenidos, de esfuerzo personal...) sino en criterios que permitan valorar si se han conseguido los resultados perseguidos.

Pero aún más, la utilización de unas técnicas, la elección de un método para un objetivo didáctico determinado no supone su utilización exclusiva sino su utilización prioritaria, de tal forma que permite, y de algún modo exige, completar su acción didáctica con otras técnicas y otros métodos

El trabajo pedagógico debe, en consecuencia, perseguir desde su planteamiento la consecución de unos objetivos (educativo, formativo), ha de tener una estructura (sistema de métodos didácticos) que permita alcanzarlos y debe ser lo suficientemente flexible para permitir la incorporación de nuevas perspectivas y la adaptación a la realidad cambiante que rodea al proceso formativo o a los cambios de orientación que los protagonistas quieran darle.

En este sentido, cabe señalar que el método propuesto no deja de ser una interpretación particular de la interrelación de las variables críticas que intervienen en el aprendizaje. Docente, discente, método y materia configuran un esquema didáctico inseparable, de tal forma que sólo a partir del análisis conjunto de estos elementos es posible explicar el acto didáctico. Por ello, la propuesta que se plantea debe encuadrarse para que tenga sentido en ese esquema y sólo a partir de él cabe desarrollarla. Que el espacio sea adecuado o no a la acción didáctica, que el momento de aplicación esté bien elegido, que la disciplina favorezca o limite el trabajo, etc. no dejan de ser especificaciones parciales de esa realidad.

Hay que señalar también que en la medida en que se fomenta la reflexión fundada, esto es basada en la información y en la utilización de procesos mentales, se faciliten las conductas de comprensión e internalización del aprendizaje y, en consecuencia, se posibilite la acción frente a la realidad. En este sentido, el grupo de discusión y el plenario son los elementos que posibilitan una implicación personal en los problemas, obligando al adulto a la toma de posición con respecto a ellos y forzándole a actuaciones concretas.

Nos acercamos así a la conducta transformadora como expresión de la acción educativa, conducta por la cual cada sujeto se realiza como proyecto histórico y político y alcanza la capacidad de generalización que le permite dar una explicación coherente a sus necesidades y le proporciona instrumentos de cambio. (Fig. 4).

La conducta transformadora supone la respuesta del hecho educativo al reto actual de la educación de adultos y responde a la necesidad de que la acción pedagógico-didáctica no quede reducida a lo esencialmente pedagógico y técnico, pues ello supondría limitar la persona y olvidar que las coordenadas sociopolíticas son las únicas capaces de orientar el proceso.



Fig. 1

	ANIMADOR	PARTICIPANTES	UTILIDAD PRINCIPAL	FORMA PRESENTACION
EXPOSICION	Actividad	Pasividad	Información	* Breve * Con medios didácticos
GRUPO DISCUSION	Conductor	Actividad	* Contrastar información * Modificar actitudes	* Pocos objetivos * Objetivos claros * Tiempo limitado
PLENARIO	Diluído	Actividad	* Asumir planteamientos * Comprometer en la acción	* Conclusiva * Con/sin portavoces * Con/sin coordinador

Figura 2

5. DIAGRAMA DE RELACION OBJETIVOS-ACTIVIDADES

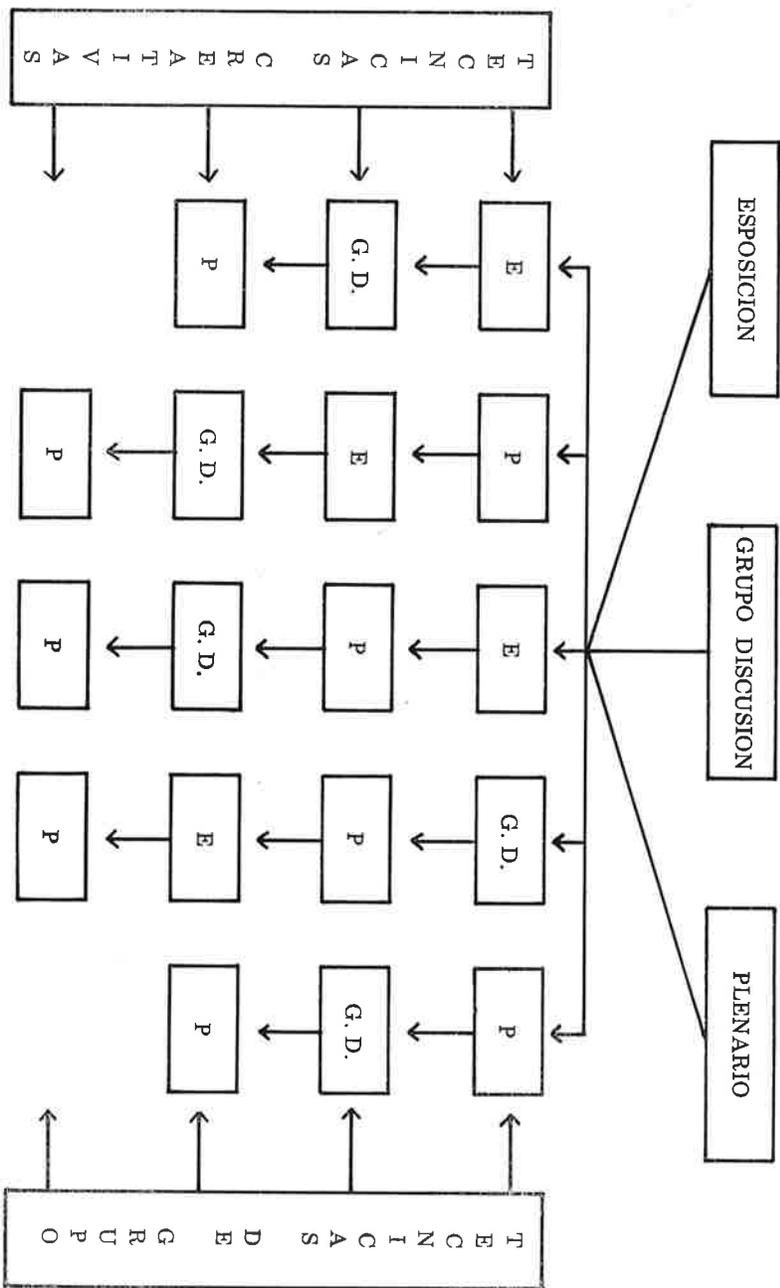
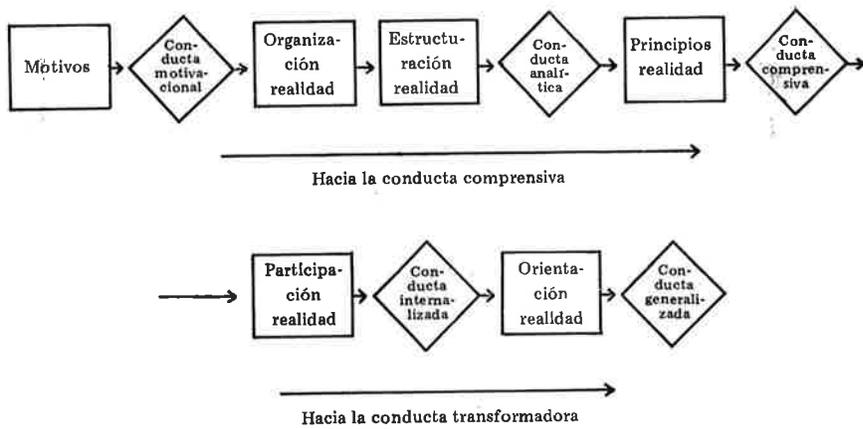


Figura 3



PROCESO METODOLOGICO DE SINTESIS

Figura 4

BIBLIOGRAFIA

- APPS, J. W.: *Problemas de la educación permanente*. Paidós. Buenos Aires, 1982.
- BESNARD, P.: *Socio-pédagogie de la formation des adultes*. Les éditions ESF-Enterprise Moderne d'Édition, París, 1978.
- Colectivo de la Escuela de adultos Centro Social de Hortaleza: *Educación de adultos reto, experiencia, futuro*. Popular, Madrid, 1983.
- «Educación de adultos por metodología no formal». *Educación 1*. Revista de la Sección de Ciencias de la Educación de la U. A. Barcelona, 1982.
- «Educación permanente y de adultos». *Enciclopedia Técnica de la Educación*. Tomo VI, Santillana, Madrid, 1975, págs. 169 a 377.
- «Education permanente et division internationale du travail». *Education et Société*, abril-mayo 1984, EDILIG, París, núm. 6.
- FERRÁNDEZ, A.: «Predisposición didáctica: montaje de cursos en educación de adultos». *Educación 1*. Revista de la Sección de Ciencias de la Educación de la U. A. Barcelona, 1982.
- FERRY, G.: *El trabajo en grupo*. Fontanella, Barcelona, 1972.
- GELPI, Ettore: *Institutions et luttes éducatives: stratégies pour des politiques d'éducation permanente*. EDILIG, París, 1982.
- GUTIÉRREZ, F.: *Método práctico de educación liberadora*. Marsiega, Madrid, 1978.
- LOWE, J.: *La educación de adultos, perspectivas mundiales*. Unesco-Signeme, León, A.: *Psicopedagogía de los adultos*. Siglo XXI, Madrid, 1977. Salamanca, 1977.
- LYNCH, J.: *La educación permanente y la preparación del personal docente*. Instituto de la Unesco para la Educación, Hamburgo, 1977.
- MAÍLLO, A.: *Un método de cambio social, la animación socio-cultural*. Marsiega, Madrid, 1979.
- MAEGLAIRE, G.: *Politique et pédagogie en formation d'adultes*. EDILIG, París, 1981.
- Ministerio de Educación: *Bases para una reunión de las orientaciones pedagógicas de la E. P. A. M. E. C.*, Madrid, 1982.
- OCDE: *Posibilités de formation pour adultes*. OCDE, París, 1979.
- Primeras Jornadas de Educación de adultos: Modelos formales y no formales*. U. P. Zaragoza, 1984.
- QUITLLET, R.: *L'educació d'adults a nivell bàsic. Estudi d'un grup d'adults de la província de Barcelona*. I. C. E. de la U. A. Barcelona, 1983.
- RAMÍREZ G., M.^a del Sagrario: *Métodos de Educación de Adultos*. Marsiega, Madrid, 1972.
- ROMANS, M.: *Así aprendemos los adultos*. Popular, Madrid, 1981.
- SALAS, M. y QUEREIZAETA, M.: *Métodos activos para la instrucción popular de adultos*. XIX Reunión de la Conferencia General de la Unesco, Nairobi, 1976.
- VERNER, C. y BOOTH, A.: *Educación de adultos*. Troquel, Buenos Aires, 1971.

**LA ORATORIA: TECNICA DE APLICACION
EN LA ACCION ANDRAGOGICA**

Víctor M. MONTERO ESPINOZA

I. INTRODUCCIÓN

Es evidente que no pretendemos desarrollar inextenso esta temática, pero es útil hacerlo para visualizar su importancia y utilidad, con la intención de colaborar en la formación de quienes ejercen un rol dirigente en las acciones de la educación de adultos.

Es imposible que «vendamos» nuestras ideas, entusiasmos a un grupo comunitario apático o ignorante de lo que le vamos a comunicar si no disponemos de algunos recursos, la mayoría tan antiguos como antiguo es el hombre.

Si tenemos presente que las acciones andragógicas están determinadas por la relación comunicante, por el diálogo y por el convencimiento, la oratoria, como parte técnica de un método no directivo de «hacer» la educación de adultos, es necesario conocerla; es indispensable contar con ella como un recurso de comunicación de masas, de expresión oral, de argumentación para convencer, atraer y hacer decidirse.

Oratoria, según las definiciones clásicas y en uso, es el arte de persuadir por medio de la palabra oral; es un arte, una habilidad que se adquiere. Quien, como el educador «entre adultos», a través de la palabra busca mover a otros o inducirlos a hacer algo... está haciendo oratoria.

De alguna manera, y muy significativamente quienes debemos desarrollar acciones andragógicas, todos somos oradores. Bien o mal, esta técnica de comunicación la aplicamos en las conversaciones familiares, en las reuniones de comités, en las asambleas, etc. Es un método para resolver nuestra comunicación cotidiana, a todos los niveles de relación de «cara a cara». Por tal razón y en cada caso que recurrimos a este método, precisamos conocer y poner en juego algunas técnicas peculiares.

II. CONDICIONES

Dominar la calidad de «orador» está sujeto a algunas condiciones que se adquieren y se optimizan a través de la «práxis». En síntesis estas condiciones son:

- la naturalidad,
- el prestigio,
- la confianza en sí mismo.

Estas condiciones son básicas para aplicarnos a la utilización del método de esa comunicación de «cara a cara», con el objetivo de alcanzar un grado de aceptación, convencimiento y adhesión al «mensaje-contenido» que nos relaciona en nuestras funciones educadoras.

Otras condiciones que potencian a través de la «praxis» las ya descritas son:

- necesidad de tener claridad de ideas,
- facilidad de la expresión,
- ciertas actitudes frente al grupo (o público, en su caso), como son la presentación personal, saber situarse en el espacio físico (ubicación en el aula) tener movimientos espontáneos, vivir lo que se está expresando, traslucir una personalidad guiada por «convicciones» y no simplemente por «convenciones» o doctrinas, etc.

III. REQUISITOS

Cuando una persona tiene que hablar en público, previamente deberá prepararse, deberá, en lo posible, conocer al público o tener antecedentes de él. Debe, además, elegir, el tema; hacer un esquema, es decir, elaborar una pauta en que figure un plan que contenga:

- un aspecto introductorio,
- ciertas proposiciones en que da a conocer de qué va a hablar,
- confirmación o exposición del tema propiamente tal, etc.

Otros requisitos pueden ser muy útiles por lo demás, tener o expresarse en relación a algún diagnóstico con pruebas fehacientes (fotos, diapositivas, datos estadísticos, guión bibliográfico, etc.) y establecer el epílogo en su comunicación oral, como especie de resumen destinado a mover las voluntades de sus oyentes.

IV. LA FORMA

En cuanto a la forma de pronunciarse sobre algo «directivamente» (es decir, ser responsable del mensaje emitido), ciertamente y en relación al aprovechamiento y atención del auditorio, la

forma es gradualmente mayor en el mismo orden; es decir, un discurso leído o un tema expuesto es, por lo general, el más tedioso, y el «improvisado»¹, es el más novedoso y de mayor contacto. ¿Por qué?... Sencillamente, porque en esta forma se tiene posibilidad de mirar las caras de cada uno y de todos los que constituyen «público» y se usan más recursos oratorios.

V. CONSEJOS PRACTICOS

Unos breves consejos prácticos que nos posibiliten hablar en público (un grupo clase, por ejemplo) con cierta seguridad y eficacia, pueden ser los siguientes:

- tener un esquema sobre el tema que exponemos,
- hablar en lo posible de pie frente al grupo-público,
- posibilitar la libertad de nuestras manos (no tenerlas ocupadas con algo),
- motivar al inicio de nuestra alocución para romper el hielo y captar la atención del grupo-público,
- hablar pausadamente y respirando con tranquilidad,
- hablar con seguridad y aplomo (convenciendo con lo que se dice),
- jamás dudar o acomplejarse (no estoy preparado, no sé mucho, etc). Por el contrario: estar convencido que en ese momento NADIE sabe más sobre el tema,
- «ver las caras», no «mirarlas» puesto que puede uno distraerse. (Mirar más bien por encima o sobre las cabezas, sobre todo cuando se tiene falta de experiencia de hablar en público o se es nervioso),
- no terminar diciendo... «tenía más que decir, pero se ha acabado el tiempo», o cosas parecidas (es una disculpa tonta y torpe y que entraña, además, no haber preparado bien la charla. Lo contrario denota que lo dicho ha sido lo esencial y que no se ha escapado),
- para finalizar nuestra alocución, hacer una recopilación sintética, de tal manera que el grupo-público se dé cuenta de qué hablamos, qué pretendíamos y qué mensaje queremos dejar con nuestra intervención,

¹ Se entiende que lo de «improvisado» se refiere al recurso de expresar el mensaje o tema; no así a su contenido, que obedece a una preparación consciente y previa.

- acostumbrarse a hacer una evaluación personal (autocrítica) acerca de las deficiencias, errores cometidos y, en general, cuestionarse qué estuvo débil, qué estuvo bien, qué faltó, qué sobró, etc...

VI. SOBRE LAS CONDICIONES

Creo importante reflexionar sobre las tres condiciones básicas expuestas como configuradoras de un «sujeto-orador».

Si bien podríamos entender que estas condiciones configurativas, tenidas en cuenta y experimentadas en una práctica continua, son suficientes para el dominio efectivo de esta técnica, no es menos cierto que son condicionantes las peculiaridades del «sujeto» en relación con la misma; es decir, el educador entre adultos, previamente debe ser perfilado y definido en una autoconsciente reflexión personal del rol asumido.

a) *Condición de la naturalidad*

Por acción andragógica debemos entender el desempeño de una función educadora entre adultos. Esto nos sitúa en una indispensable horizontalidad en la relación con los integrantes del grupo, sobre todo en tanto nos referimos a la «comunicación» que se establece necesariamente en nuestra función de «enseñantes» frente a un grupo de «enseñados».

El método andragógico insustituible en este caso, es el «diálogo». La dialogicidad es el camino o medio más optimizable en los objetivos de conseguir convencer con lo que «enseñamos», que se «aprenda a aprender» con lo que decimos y que se alcance un grado de intra-comunicación frente al objeto o hecho que utilizamos para el aprendizaje.

La experiencia y la biografía profesional, ciertamente que juegan un rol muy decisivo en este complejo núcleo didáctico de la enseñanza entre adultos como paso básico de desarrollar una «educación entre adultos».

Pero, es la condición de la naturalidad, como factor constitutivo en la personalidad del educador, lo que facilita el desarrollo metodológico y flexibiliza el aspecto de relación comunicante.

La condición de naturalidad, en una caracterización andragógica, puede mostrarnos el siguiente perfil del educador entre adultos:

- persona que no exagera los extremos de las cosas, hechos o sucesos,
- persona que no se escandaliza de las exageraciones de los demás,
- persona que no oculta sus defectos exteriores ni usufructúa de sus virtudes interiores,
- persona que sabe escuchar, que busca entender y que quiere conocer de los demás, sin estereotipaciones ni «falsas» posturas,
- persona que evita los errores pero que sabe reconocerlos ante los demás,
- persona que se muestra siempre en busca de una verdad más cierta, exponiendo «su» verdad como antecedente para el logro de aquella,
- persona que sabe ejercer los roles múltiples que se dan en relación social,

Estas, y otras, características pueden evitar la segmentación que comúnmente hace defectuosa la técnica de la oratoria (comúnmente conocida como acción demagógica).

El «sujeto-orador» ajustado a las características expuestas, es más efectivo, más creíble y más confiable... sobre todo tratándose de un educador de adultos.

b) *Condición del prestigio*

Para muchos es una incógnita saber si el prestigio docente se debe a que un educador se impone por la autoridad de lo que sabe, frente a sus alumnos que están en condición de «enseñados», o el prestigio docente es reconocido a un educador (autoridad docente) por lo que intenta seguir aprendiendo con lo que enseña a sus alumnos.

La tesis freirianas, por lo menos entre nosotros, dejan claro qué debemos entender por prestigio, como condición básica para lograr eficacia y eficiencia en la situación de «sujeto-orador».

- la objetividad en la relación comunicante,
- la parcialidad ante la verdad y el rechazo ante lo falso,
- la consciente intromisión a las conciencias profesionales y nunca a las conciencias personales,

- la transparencia en las actitudes y comportamientos,
- la conciencia de «servicio y entrega» de la misión educadora y no de «servirse» de tal hecho... etc., pueden ser, en nuestro caso, los aspectos más sobresalientes a tener presente, como conceptos e ideas marcos en definir una condición de prestigio, en relación a ejercer lo más eficazmente posible el papel de «sujeto-orador».

c) *Condición de confianza en sí mismo*

La personalidad productiva de cualquier sujeto en relación social, está determinada por esta condición de seguridad personal en lo que hace, cree y quiere para sí, como individuo con responsabilidad social.

Con mayor razón, la productividad de un educador (por relacionarse su papel social con el crecimiento humano) está en función directa con el mayor o menor grado de confianza en sí mismo que tenga de su papel educador.

En el contexto de la educación de adultos, puede darse el caso, muy frecuente, que el dominio técnico, didáctico y teórico de la profesión (factores que dan una seguridad en sí mismo al educador que los posee) no se corresponda con los «frutos» que se espera de este dominio aplicado al grupo alumnos.

Los esfuerzos realizados por que el grupo aprenda lo enseñado, a veces no alcanza los mínimos resultados, constituyendo tal hecho, elemento que puede debilitar la confianza en sí mismo que todo educador siempre ha de tener como estandarte en su profesión.

Pero lo más grave que puede pasar (y pasa) quizá no sea tanto el que el educador pierda confianza en sí mismo, ante estos hechos repetidos, sino que llegue a un estado de «apatía», de «abulia», de «frustración» o de «desengaño» respecto a la ilusión primera que impulsa a todo educador al optimismo de su profesión y quehacer educativo.

Mas, siendo importante este alcance, lo que de verdad queremos reseñar es que, en la utilización de la técnica de la oratoria puede surgir el perfil del educador de adultos:

- confiado e ilusionado de que su mensaje algo positivo generará en el grupo,
- seguro de que quien algo dice sobre algo que sabe aporta elementos para un aprendizaje,

- convencido de que lo que diga servirá como base para desarrollar la posibilidad del «acto dialógico» (inmediato o mediato),
- consciente de que comunicar algo a los demás es hacer más humana la relación entre las personas.

VII. CONCLUSIÓN

1. En la comunicación humana, aspecto metodológico muy frecuente utilizado en la educación, la técnica de la oratoria constituye un excelente recurso didáctico.
2. En la acción andragógica (acto educativo entre adultos) esta técnica precisa de unas condiciones básicas, como son la de la naturalidad, el prestigio y el de la confianza en sí mismo.
3. En la práctica continua de esta técnica y considerando los aspectos anteriores, otras condiciones (como claridad en las ideas, facilidad de expresión y dominio de la «escena») vienen a potenciar las condiciones básicas establecidas.
4. El uso de esta técnica debe o exige tener presente algunos requisitos (básicos y otros formales) que aseguran un grado de efectividad en su aplicación.
5. El aspecto directivo que configura la responsabilidad de emitir un mensaje a un grupo o público no es factor antagónico para, como forma recomendada, aplicarse a esta técnica con cierto grado de dinamicidad, espontaneidad y soltura.
6. La condición de «sujeto-orador» es factor suficiente para sacar buen provecho a la técnica de la oratoria, pero que, condicionar ésta a unas peculiaridades que definen la «personalidad» sobre la que se justifica el «sujeto orador», significa buscar el factor esencial que trasciende la simple sujeción a la técnica y humaniza mejor el proceso de comunicación.

**EL RELAX IMAGINATIVO (RI) Y EL ARBOL
DE TRANSFORMACION TOTAL DEL OBJETO (ATTO)
EN LA EDUCACION PERMANENTE**

José TEJADA FERNÁNDEZ

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo, como su título indica, es la exposición de dos técnicas creativas de interés en la educación permanente.

No obstante, me van a permitir en esta introducción hacer un par de reflexiones que no sólo servirán para presentar dichas técnicas, sino también para justificarlas en el ámbito que nos ocupa.

La primera reflexión la centraría en la importancia de la educación de la creatividad en el mundo de hoy. Viene motivada a partir de las características de la sociedad actual, su progresivo avance en todos los terrenos, su acelerado cambio, etc. Marín (1977, pág. 195) en su obra «Principios de la Educación Contemporánea» recoge seis supuestos imperecederos que los técnicos e investigadores de las ciencias de la educación consideran permanentes. Entre estos principios, además de la individualización y socialización, la actividad, la intuición y el juego, está la creatividad. Pero hemos de tener presente que este último principio asume, subsume e incluye procesos lúdicos (de juego y ocio), intuitivos (de observación e impresión plástica) y activos (de dinamismo global, tanto mental como corporal); representa una de las formas inequívocas de individualización (ser uno mismo auténtica y distintamente), a la par que se pone al servicio de la mejora social.

La segunda hace referencia al cambio tan importante que se ha operado en el planteamiento de la creatividad en la esfera del adulto y que va ligada con el planteamiento anterior. Se observa, como afirma Grieger, «una nueva demanda que consiste en transformar lo que era medio en objetivo primero» (1976, pág. 26). Es decir, se ha pasado de la creatividad considerada como metodología de descubrimiento —grupos de entrenamiento en empresas, talleres de creatividad en función de la producción, etc.— a la creatividad como una aptitud-actitud que se puede desarrollar a través

de la educación. En este sentido coinciden los autores al afirmar que la creatividad no se enseña, sino que se promueve, ya que no se adquiere sino que se desarrolla.

Por último, más entroncado con la propia formación permanente y con el espíritu de las UU. PP. cuando su director-gerente don José Manuel Puente nos refiere en un balance de los tres últimos años de UU. PP. bajo el epígrafe de aprender a aprender «queríamos, quizás soñábamos, con crear plataformas en donde los jóvenes y adultos, y a veces los niños, pudiesen aportar y adquirir conocimientos y nuevos medios de expresión y desarrollar actitudes que posibilitasen una conducta crítica, libre, participadora y emancipadora» (1983, pág. 35), observamos que estas mismas actitudes están dentro, o mejor dicho, configuran la actitud creativa. En una palabra, creatividad y educación permanente son conceptos que van ineludiblemente unidos, puesto que no se puede abordar una educación permanente dejando a un lado el aspecto creador, ni tampoco se puede entender el desarrollo de la creatividad sin una formación permanente —en cualesquiera de sus facetas o enfoques.

Es precisamente en este contexto donde realmente cobran importancia los métodos y técnicas creativas, no tanto por la aportación de productos creativos como por el verdadero desarrollo potencial del hombre —en su educación integral, en la conciencia de que ser creativos es la dimensión más propia para hacernos y rehacernos (ya que el cambio es un fenómeno consustancial a nuestra época), en conseguir la cima de nuestro ser.

Este planteamiento exige nuevas orientaciones metodológicas en la educación permanente, nuevos esfuerzos didácticos. Observamos, aunque parezca paradójico —la mayoría de las técnicas y métodos creativos proceden originariamente del trabajo con el adulto: sinéctica, biónica, brainstorming y derivados, RI, técnicas de dramatización, etc.— que estos esfuerzos se han dirigido preferentemente por los teóricos y prácticos de la creatividad al ámbito escolar (repátese la bibliografía sobre creatividad y educación en nuestro país) y en la educación permanente las experiencias que existen son pocas o aisladas.

Probablemente este olvido se deba a un enfoque compensatorio de la educación del adulto, que trataría de rellenar lagunas en su formación. Pero si nos planteamos que la educación permanente debe ser considerada como un proceso continuo de desarrollo individual —con todas sus implicaciones— lo anteriormente expuesto exige ese verdadero esfuerzo.

El relax imaginativo (RI) y el árbol de transformación total del objeto (ATTO)

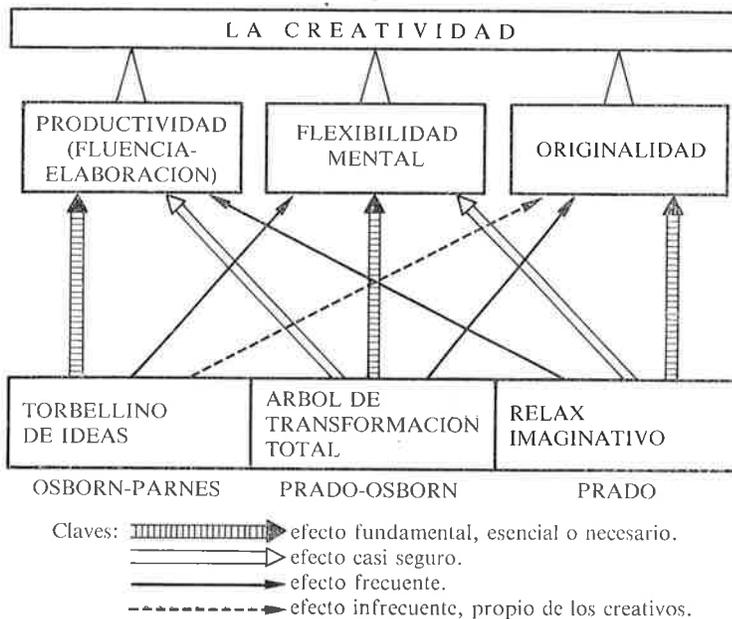
No es este el momento de profundizar en esta dirección, ni tampoco el objetivo del trabajo, pero eso vamos a pasar a continuación a exponer las técnicas que nos ocupan, una vez situados ante el fenómeno de la creatividad y la educación permanente.

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL RI Y ATTO Y SU APLICACIÓN EN EDUCACIÓN PERMANENTE

En primer lugar, respecto de la ubicación del RI y ATTO dentro de los métodos creativos se presentan algunos problemas. Al ser ambas técnicas mixtas, implican a la vez distintas operaciones, contenidos y productos según el modelo guilfordiano, se puede considerar que la primera entraría de pleno en los métodos analógicos, mientras que la segunda al tener su origen en otras técnicas puede clasificarse indistintamente en los métodos analógicos, antitéticos y aleatorios, según la terminología de Fustier (1975).

Por otro lado, si partimos del hecho que las técnicas creativas desarrollan la creatividad y ésta se caracteriza, entre otros criterios, por la fluidez y productividad, la flexibilidad y la originalidad, las técnicas que nos ocupan afectarían a las mismas tal como aparece en la figura 1 (Prado, 1979, pág. 97).

FIGURA 1



Consideramos que aunque se pueden utilizar individualmente —sobre todo la segunda— son técnicas básicas de trabajo en grupo. Esto significa la necesidad del conocimiento del grupo, su dinámica, su estructura, etc. Lo que quiere decir que no se deben introducir por lo menos hasta que se den como mínimo estas dos condiciones fundamentales en todo clima creativo: a) la acogida favorable de las ideas de los demás con un «a priori» favorable, y b) la garantía de ser capaz de liberar el fondo mismo del pensamiento más secreto y sus imágenes menos racionales. El individuo tiene que sentirse, como afirma Rogers (1974), seguro y libre psicológicamente.

Por este hecho y por su cierta complejidad como hemos visto, no aconsejamos su introducción rápida en cualquier grupo o programa creativo, sino más bien un entrenamiento previo con ejercicios u otras técnicas creativas más simples. Con ello garantizaríamos mejores resultados en su evaluación.

Por último, independientemente de otro tipo de condiciones, tales como espacio, tiempo, recursos, planificación, etc. que favorecen el clima creativo, quisiera hacer hincapié en el papel y formación del animador del grupo, aunque sólo sea con un par de pinceladas.

El animador no sólo debe tener formación teórico-práctica sobre creatividad, sino toda una actitud creativa. Debe poseer conocimientos de los fenómenos y procesos grupales, sobre todo por lo que hace referencia al RI al implicar estas técnicas procesos emocionales. En una palabra tiene que ser un animador competente en este terreno, puesto que «él tendrá la posibilidad de seguir el progreso del grupo a través del avance de sus investigaciones; cuando el grupo haya alcanzado su fase «adulta», el animador no estará ausente durante las sesiones, pero será simplemente un productor como los otros, únicamente intervendrá de nuevo cuando lo demande el grupo, sea para un entrenamiento previo, sea para resolver un problema de comunicación (Grieger, 1976, pág. 38).

EL RELAX IMAGINATIVO (RI)

1. *Definición y funciones*

El relax imaginativo (RI) —también denominado soñar despierto, viaje fantástico, la hora de la fantasía— consiste fundamentalmente en una actividad creativo-sinéctica en la que la imaginación y la fantasía asumen el papel fundamental y absorben la casi tota-

lidad de la función pensante. Permite el acceso directo a las fuentes ocultas del hombre, traspasando el lenguaje verbal estereotipado.

Surge como técnica terapéutica, basado en presupuestos psicoanalíticos. Se desarrolla rápidamente y cuaja como técnica creativa en su aplicación grupal. Hoy en día se puede decir que está muy perfeccionada y que tiene en el ámbito escolar una gran aplicación.

Las principales funciones del RI, según Prado (1979) son:

- a) Permitir al sujeto eludir la lógica del pensamiento.
- b) Reafirmar las funciones irracionales, inconscientes y subconscientes de la mente y la imaginación.
- c) Lograr mediante la fantasía que el sujeto se identifique y se convierta en alguno de los elementos del problema (los objetos, los sujetos, animales) y procesos que ocurren en la narración y viaje despierto con las alas de la fantasía y el ensueño.
- d) Evadirse y permitir que, mediante el soñar despierto, se relajen los músculos y se serenen las tensiones nerviosas y musculares.

2. Descripción

El RI puede realizarse en cualquier momento del día, sobre cualquier tema y en cualquier lugar, aunque es recomendable un sitio cómodo, acogedor y apacible.

Su duración óptima dependerá de los objetivos que se pretendan conseguir y de la situación en que se realice. Puede durar en su segunda fase de cinco minutos a un cuarto de hora (aunque existen experiencias incluso de hasta dos horas). Por tanto se puede realizar sin entorpecer para nada la marcha del trabajo ordinario, dada la posibilidad de acomodación en cuanto a su duración.

Respecto a su desarrollo podemos distinguir dos fases específicas y otras tantas complementarias:

- a) Inducción al relax: se trata de llevar a cabo, con los ojos cerrados y en la posición más cómoda posible, una narración en la que se es el protagonista. A veces se insiste en ejercicios de relajación muscular hasta que se consigue una distensión en cada uno de los miembros, como si estuvieran dormidos.
- b) Identificación sinéctica: en este momento el animador irá proponiendo imágenes diferentes, encaminadas únicamente a proporcionar un ámbito imaginario común a todos los

participantes. Posteriormente introducirá los distintos aspectos del problema para que cada uno los integre y al sentirse protagonista en la narración, pase a ser y sentirse distintos objetos, formas o procesos.

Al final de esta fase, el animador retorna progresivamente al grupo a la realidad, evitando un despertar brusco.

En educación es aconsejable por su valor formativo que los participantes escriban y narren sus propios viajes fantásticos, ilustrándolos con dibujos, etc. Después, igualmente, puede introducirse la dramtización libre de la narración por todos y cada uno de los participantes.

3. Valor formativo del RI

Es una técnica muy polivalente. Es fácil de aplicar a cualquier tema y en cualquier época, sobre todo en Ciencias Naturales y Sociales.

Tiene la gran virtualidad de acostumbrar al sujeto al juego de la imaginación de la meditación y reflexionar.

En una investigación llevada a cabo por Prado (1979) a partir de la opinión de los profesores que han aplicado esta técnica, los niños de todos los grados responden admirablemente y se sienten muy relajados, por lo que la recomiendan en momentos de tensión y nerviosismo, en situaciones en las que es difícil que los niños atiendan, al finalizar las clases cuando están cansados, etc.

Esta misma opinión tienen los adultos con quienes se ha practicado. Sobre todo porque es muy eficaz para hacer vivir situaciones difíciles, peligrosas o imposibles.

En la misma investigación se definen los objetivos educativos que se desarrollarían con más eficacia y seguridad mediante el empleo del RI a partir de los porcentajes obtenidos en opinión de los profesores (tabla 1).

Como puede observarse, más de la mitad de los profesores consideran que casi todos los objetivos presentados pueden desarrollarse a través de la técnica del RI.

El relax imaginativo (RI) y el árbol de transformación total del objeto (ATTO)

Lo mismo podría afirmarse en el ámbito de la educación permanente, aunque no se disponen de datos específicos al respecto. Pero si tenemos presente que esta técnica no termina con la vuelta del relax a la realidad, sino que puede llegarse a la dramatización —como hemos visto y aconsejamos—, nadie dudará, además de lo descrito, de su poder integrador de aprendizajes, de su potencialidad en el desarrollo de la creatividad, de su poder estimulador para que el animador considere al alumno como un ser total, de su poder catalizador de aprendizajes y de su poder incrementador de la motivación.

TABLA 1

Orden	Objetivos educativos	%
1	Hacer que los niños sueñen, inventen, narren y dibujen historietas sobre temas estudiados para que los recuerden mejor	88.89
2	Desarrollar la sensibilidad o capacidad sensitivo afectiva del niño	85.19
3	Cultivar y aumentar la imaginación infantil	81.48
4	Lograr que los niños se relajen y descansen	81.48
5	Aumentar la capacidad de expresión verbal e ideacional	77.07
6	Lograr un nivel superior de silencio y serenidad en la clase para facilitar el trabajo	66.67
7	Incrementar el interés del niño por la clase	62.96
8	Disminuir la agresividad infantil	59.26
9	Incrementar el respeto mutuo y las actitudes democráticas	57.56
10	Mejorar el autocontrol del niño	55.66
11	Mejorar la comunicación de los niños	44.44
12	Otros	18.56

Prado, 1979, pág. 105.

EL ÁRBOL DE TRANSFORMACIÓN TOTAL DEL OBJETO (ATTO)

1. *Definición y descripción*

Es una técnica que desarrolla básicamente la flexibilidad y habilidad mental (cfr. figura 1), siendo uno de los procedimientos más sistematizados a tal fin. Consiste como afirma su autor, en «recorrer imaginativa y mentalmente todos los cambios reales o

irreales que podemos operar en un objeto, introduciendo variaciones en su nombre, estructura, tamaño, color, forma, funciones, etc., añadiéndose elementos o quitándoselos, haciéndole útil o inútil, etc.» (Prado, 1979, pág. 98). Figura 2.

Sus presupuestos teóricos son múltiples. Se basa en la interrogación divergente de Osborn (1971), en el pensamiento morfológico de Zwicky (1979), en el listado de atributos de Grawford (1979) y en el deslizamiento semántico progresivo del G. R. E. C. (Groupe de Recherches et Etudes Créatives) (Jaoui, 1975), entre otros.

En su desarrollo podemos distinguir dos fases diferenciadas:

a) analítico-disociante y b) sintético-constructiva.

En la primera se recorre el «campo total del objeto». Se trata de hacerlo introduciendo los cambios en su forma, tamaño, color, etc., mediante las operaciones de magnificación o minificación. En esta fase deben observarse las reglas básicas del brainstorming, ya que todo cambio en cualquier aspecto en principio es válido, la cantidad aumenta la calidad y cualquier idea por insignificante que sea puede cobrar importancia con otra con la que se combina y perfecciona.

En la segunda se evalúan todas las soluciones posibles, a través de la interrogación divergente y de acuerdo con determinadas normas de valor seleccionadas (perjudicial, ventajoso, real, posible, etc.).

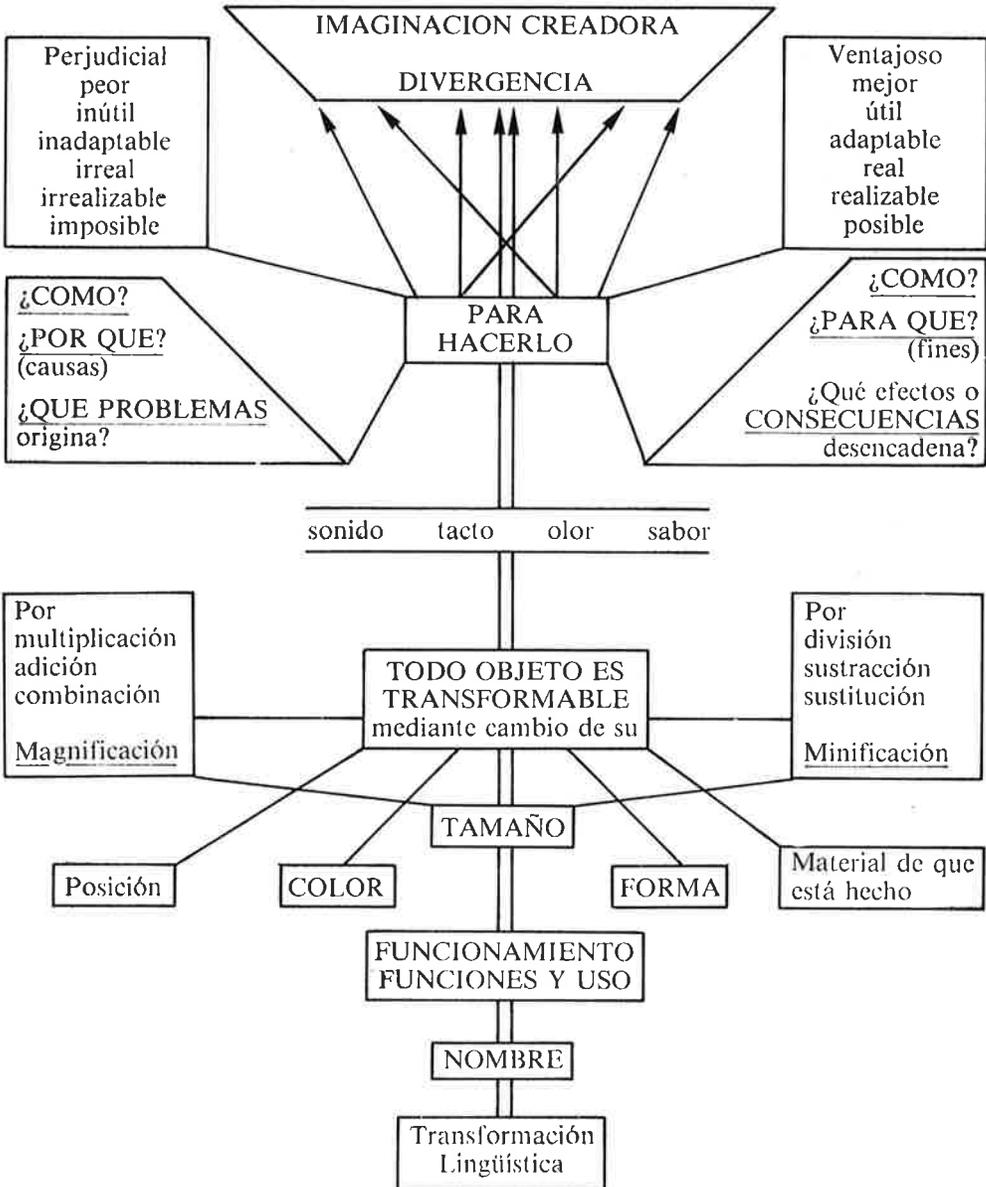
2. Valor formativo del ATTO

La ejercitación y el desarrollo de la mayor parte de las aptitudes mentales colocan a esta técnica en un puesto preeminente dentro de la educación de la creatividad. Pone en juego la inventiva, el análisis, organización, inferencia, redefinición, síntesis, etc., además de estimular poderosamente la creatividad.

En educación permanente su valor formativo viene determinado porque enriquece la ideación del sujeto; despierta el interés y disminuye los niveles de fatiga que toda actividad mental lleva consigo —más la individual—; elimina obstáculos emocionales como la frustración y el fijismo funcional al estimular la imaginación; mejora la comunicación y aumenta la capacidad de expresión verbal e ideacional e incrementa el respeto mutuo y las actitudes democráticas por ser una técnica participativa.

FIGURA 2

ARBOL DE TRANSFORMACIONES REALES, FANTASTICAS SOBRE UN OBJETO PARA DESARROLLAR LA IMAGINACION CREADORA (ATTO)



José Tejada Fernández

BIBLIOGRAFIA

- BEAUDOT, A.: *La creatividad*. Narcea. Madrid, 1980.
- BEAUDOT, A.: *La creatividad en la escuela*. Studium. Madrid, 1973.
- FUSTIER, M.: *Pedagogía de la creatividad*. Index. Madrid, 1975.
- JAQUI, H.: *Claves para la creatividad*. Diana. México, 1979.
- GRIEGER, P.: «La creatividad y la vida profesional». *Innovación creadora*, núm. 7. Valencia, 1978.
- KAUFMANN, A.: *La invéntica, nuevos métodos para estimular la creatividad*. Deusto. Bilbao, 1973.
- LOWENFELD, V.: *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapeluzs. Buenos Aires, 1970.
- MARÍN, R.: *Principios de la Educación Contemporánea*. Rialp. Madrid, 1977.
- MARÍN, R.: *Técnicas del pensamiento creativo*. Incie-U. Valencia. Valencia, 1975.
- NICHOLLS, H.: *Enseñanza creativa*. Diana. México, 1979.
- OSBORN, A. F.: *L'imagination cnostructive*. Dunod. París, 1971.
- PRADO, D. de: «La creatividad» en *Integración Mental y Psicología Humanista*. Marova. Madrid, 1979.
- PRADO, D. de: *El Torbellino de ideas*. Cincel. Madrid, 1982.
- PUENTE, J. M.: «Tres años de universidades populares. 1980-1983». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 105. Madrid, 1983.
- ROGERS, C. R.: *Libertad y creatividad en la educación*. Paidos. Buenos Aires, 1976.
- TORRE, S. de la: *Educación en la creatividad*. Narcea. Madrid, 1982.

**ALFABETIZACION Y EDUCACION DE ADULTOS
EN NICARAGUA**

Xesús B. PAZ FERNÁNDEZ

Cuando en marzo de 1980 llegué por primera vez a Nicaragua poco podía imaginarme la gran experiencia educativa que tendría lugar en los próximos meses en aquel país. Había sido seleccionado como experto en educación de adultos por el Ministerio para formar parte de la misión educativa que, en el marco de un programa de ayuda cultural de España a Nicaragua, debía colaborar en la campaña de alfabetización. Desde el primer momento todos nos vimos envueltos en la gran marea de entusiasmo colectivo y de intercambio de aprendizaje que supuso la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Al año siguiente de nuevo viajé a Nicaragua. Esta vez se trataba de colaborar en la puesta en marcha del Viceministerio de Educación de Adultos. Durante casi un año trabajé en la elaboración de materiales didácticos necesarios para continuar la gran obra de la Cruzada Nacional de Alfabetización.

El trabajo diario, las observaciones y el contacto directo con los responsables del Ministerio de Educación de Nicaragua, con los brigadistas, con los maestros populares y con los propios adultos nicaragüenses me han servido como base para intentar describir el enorme esfuerzo realizado en el país en el campo de la educación de adultos.

LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN (C. N. A.)

Al finalizar la guerra civil, en julio de 1979, las nuevas autoridades se plantean como uno de sus primeros objetivos abordar el problema del analfabetismo. En realidad, el proyecto de erradicar el analfabetismo estaba ya presente desde el principio de la lucha revolucionaria y el FSLN había prometido organizar, una vez conseguido el triunfo, una campaña en ese sentido.

Algunos datos pueden darnos una idea de la desastrosa situación heredada del somocismo: En 1978 (último curso antes de la revolución) estaban sin escolarizar un 35,2 % de los niños entre los 7 y

los 12 años y un 85 % de los comprendidos entre los 13 y los 18 años. Todos estos niños y jóvenes constituyen potenciales adultos analfabetos o con graves deficiencias de escolaridad básica. Por otra parte, en ese mismo año existía una matrícula total de adultos en instituciones oficiales y privadas de 10.436, cantidad tremendamente exigua para un país de más de dos millones y medio de habitantes y del cual el censo previo a la C. N. A. de 1980 reveló que el 50,4 % de la población mayor de 10 años era totalmente analfabeta¹.

La C. N. A. se planificó como un proyecto eminentemente político (Paulo Freire la definió como «una campaña política con implicaciones pedagógicas y no al revés»). Varias son las razones de los organizadores para plantear el carácter político de la alfabetización:

- Porque el analfabetismo es una consecuencia del somocismo y de la estructura económica del país, basada en el sector agropecuario-exportador, que no necesita mano de obra calificada.
- Porque dada la precaria situación económica del país, el proyecto sólo se puede realizar mediante la organización y movilización de las masas populares.
- Porque la alfabetización pretende garantizar la fuerza laboral adecuada al proyecto productivo de la Revolución.
- Y fundamentalmente porque existía la necesidad objetiva de afianzar la Revolución.

A partir del carácter político del hecho alfabetizador se comprende que el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo no sea el único, ni el más importante, objetivo de la C. N. A. Tan importantes como éste, serían la incorporación de las masas al proceso revolucionario y el mejoramiento de las condiciones de vida del campesinado. Así pues, además de la erradicación del analfabetismo, la C. N. A. pretende conseguir:

- Desarrollar un proceso de concienzación en el cual el pueblo se apropie de su historia, de su valor como persona y del proceso revolucionario que está viviendo.
- Poner las bases para la Educación de Adultos, de manera que al terminar la alfabetización estén dadas las condiciones para continuar la educación en los campos que la Revolución demanda en su proceso de consolidación.

¹ Todos los datos proceden de la Sección de Estadística del Ministerio de Educación de Nicaragua (M. E. D.).

- Fortalecer las organizaciones de masas, a través de la preparación de sus cuadros y de su consolidación organizativa.
- Concientización de la juventud, a través de su contacto directo con los obreros y los campesinos; fortaleciendo de esta manera la unidad entre estos sectores.
- Formación de la nacionalidad, iniciando la erradicación de las dicotomías campo-ciudad, trabajo manual-trabajo intelectual, Pacífico-Atlántico.
- Recuperación cultural e histórica a través de la recolección de muestras de flora y fauna, poesías, cantos y grabaciones que recogen la historia de las luchas del pueblo y detección de lugares arqueológicos.
- Colateralmente, realizar un trabajo de educación sobre salud ambiental, higiene y medicina preventiva.

PREPARACIÓN DE LA C. N. A.

En agosto de 1979, a los 15 días del triunfo revolucionario, el gobierno encargó a Fernando Cardenal, S. J., coordinar la realización de una campaña de alfabetización para el año 1980. La organización se estructuró a partir de una Comisión Nacional de Alfabetización, presidida por el Ministro de Educación, de la cual formaban parte varios ministerios, las diversas organizaciones de masas revolucionarias y algunas otras de carácter privado. Su función consistía en marcar las directrices políticas y en convocar a los miembros de las diferentes organizaciones para lograr su apoyo y su participación en el proceso alfabetizador. La Comisión Nacional tenía su reproducción a nivel departamental y municipal. Es decir, en cada cabecera de departamento existía una comisión Departamental encargada de coordinar las distintas Comisiones Municipales, que en cada municipio se responsabilizaban de las tareas directas de alfabetización. Los integrantes de las comisiones departamentales y municipales eran miembros de las mismas organizaciones que participaban en la Comisión Nacional.

En los meses previos a la alfabetización en sí, se realizaron una serie de importantes tareas preparatorias. Entre ellas, se pueden destacar las siguientes:

- Se realizó y procesó el censo que puso de manifiesto la cantidad de analfabetos y las disponibilidades de la población para participar en la alfabetización.

- Se lanzó una campaña propagandística a través de posters, vallas publicitarias, información radiada, etc.
- Se elaboró el método y demás materiales pedagógicos para la alfabetización y se realizó un taller piloto y laboratorios para poner a prueba el material.

Al mismo tiempo, se llevó a cabo una campaña de promoción financiera a nivel nacional e internacional, ya que el presupuesto de la C. N. A., aunque modesto (unos 20 millones de dólares), estaba muy por encima de las posibilidades del país.

Además de la colaboración de organizaciones políticas, sindicales, religiosas y de otro tipo del propio país, también llegó ayuda del extranjero. Países como Holanda, Austria, República Federal Alemana, Costa Rica, etc. ayudaron a cubrir los gastos de la C.N.A.; Cuba aportó maestros y técnicos; los sindicatos suecos pagaron 50.000 lámparas de gas que fueron utilizadas por los brigadistas del campo y la montaña; el Gobierno español envió 75 maestros y expertos en educación de adultos para asesorar técnicamente y colaborar en las tareas de la alfabetización; partidos políticos, sindicatos, organizaciones religiosas y grupos de solidaridad de multitud de países enviaron su ayuda económica o financiaron la compra de materiales como lápices, cuadernos, tizas, etc. Finalmente, organismos internacionales como la OEA, la UNESCO, la UNICEF y la CEE aportaron una ayuda sustancial al proyecto, calificado por ellos como de gran interés internacional.

EL MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN

El cuaderno de alfabetización «El Amanecer del Pueblo» fue elaborado por un equipo de técnicos nicaragüenses y cubanos dependientes del Ministerio de Educación de Nicaragua. Este equipo comenzó a trabajar apenas un mes después de finalizada la guerra civil, al ponerse en marcha los preparativos de la Cruzada Nacional de Alfabetización, de la cual el cuaderno citado habría de ser el material básico.

El trabajo se inició analizando otras experiencias alfabetizadoras llevadas a cabo en diversos países latinoamericanos, como Brasil, Colombia, Costa Rica, Panamá, Perú, Guatemala y especialmente la Campaña de Alfabetización de Cuba, de la cual se recogen la mayor parte de elementos que habrán de orientar la alfabetización en Nicaragua.

Además se estudiaron las experiencias africanas, como las de São Tomé y Guinea-Bissau, en las que participó Paulo Freire, el cual posteriormente aportaría numerosas sugerencias a la elaboración del método en una reunión de trabajo mantenida en Managua con el equipo responsable de la confección del material alfabetizador.

De todas formas el método está adaptado a las características concretas espacio-temporales de su marco de aplicación, habiéndose tenido en cuenta tres aspectos fundamentales a la hora de su elaboración: *la existencia de un mensaje político, las características del alfabetizador* —estudiantes, obreros, amas de casa... sin conocimientos pedagógicos— y las características del *analfabeto* —con cultura propia, costumbres y supersticiones arraigadas, conocimientos sobre su realidad inmediata reflexionados de manera espontánea...

Una vez definido el método de enseñanza-aprendizaje y los contenidos políticos, se procedió a la elaboración del cuaderno de lecto-escritura «El Amanecer del Pueblo». Las cinco primeras lecciones fueron sometidas a prueba en el campo de acción a través de proyectos piloto ubicados en diversas regiones del país, tanto en ambiente rural como urbano.

Después de esta prueba y de una serie de consultas a expertos de la UNESCO en el campo de la alfabetización, al profesor Paulo Freire y a un equipo de educadores cubanos, se realizaron una serie de modificaciones y se procedió a su edición definitiva.

El método de alfabetización utilizado en la C. N. A. se inscribe en la línea de Paulo Freire, con una diferencia a mi entender importante y es que las palabras generadoras no se extraen del universo mental inmediato del analfabeto, sino que responden a los contenidos ideológico-políticos que se pretenden transmitir.

El cuaderno «El Amanecer del Pueblo» está dividido en 23 lecciones que hacen referencia a temas de carácter político, social o económico. Los contenidos políticos se definieron después de un estudio del programa de gobierno de la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional y los documentos del FSLN. Posteriormente fueron revisados y aprobados por la Dirección Nacional del FSLN. El índice temático fue estructurado en tres bloques:

- a) *Bloque histórico*: estudio de las figuras más importantes del proceso revolucionario —Augusto César Sandino y Carlos Fonseca— la fundación del FSLN y la lucha revolucionaria.

- b) *Bloque socioeconómico*: temas relacionados con el programa de Gobierno de Reconstrucción Nacional en sus aspectos social, político y económico.
- c) *Bloque de Defensa de la Revolución*: se enumeran las formas mediante las cuales se llama al pueblo a defender la Revolución; organizaciones de masas, comités de defensa sanitaria, ejército, etc.

Se trata de un método global que va combinado en su desarrollo etapas de análisis y síntesis.

El desarrollo de cada lección tiene dos partes: diálogo sobre una fotografía que ilustra el tema político correspondiente y pasos didácticos para la enseñanza de la lecto-escritura.

Mediante el diálogo se descodifica la fotografía, extrayendo de ella los elementos del mensaje político y motivando así el proceso de aprendizaje a partir de la expresión oral de la experiencia del alfabetizando. Este es un momento de análisis.

Como síntesis de la conversión mantenida se lee la oración que encabeza los pasos didácticos. De la frase se extrae una palabra y de ésta una sílaba que originará una serie de sonidos que se van leyendo y escribiendo. Por ejemplo (lección 4), de la frase: «El FSLN condujo el pueblo a la liberación» se extrae la palabra «liberación» de la cual se toma la sílaba «li» y la familia silábica «la, le, lí, lo, lu».

Combinando las sílabas estudiadas se van construyendo palabras y frases en un proceso de creación propia del alfabetizando.

El método incluye en cada lección varias frases para ser leídas y escritas, ya sean copiadas directamente o al dictado. Estas frases están construidas a base de combinar los sonidos estudiados en las lecciones anteriores. Además el texto consta de cuatro lecturas y varias canciones.

Aparte de la cartilla de alfabetización, también se utilizó en la C. N. A. un cuaderno de operaciones prácticas: «Cálculo y reactivación, una sola operación», con un proceso metodológico similar. Los temas están organizados en unidades que se refieren a los aspectos fundamentales del programa gubernamental de Reactivación Económica. Se pretendía con él que los alfabetizados fueran adquiriendo, al mismo tiempo que aprendían a leer y escribir, las nociones básicas del cálculo.

Cada alfabetizador dispuso también de un «Cuadernos de Orientaciones» en el que se desarrollan los temas políticos de cada

lección, se explican los pasos metodológicos y se dan orientaciones generales para el desarrollo del proceso alfabetizador.

LOS ALFABETIZADORES

Los encargados de llevar adelante la C. N. A. —los alfabetizadores— estaban distribuidos en tres grupos: las «*Guerrillas Urbanas Alfabetizadoras*», compuestas por todos aquellos alfabetizadores voluntarios que por una u otra razón no pueden ausentarse durante seis meses de sus lugares de residencia y que alfabetizan en los mismos lugares donde viven; las «*Milicias Obreras Alfabetizadoras*», constituidas por obreros que en los propios centros de trabajo alfabetizan a sus compañeros analfabetos una vez concluida la jornada laboral; y el grupo más importante, el «*Ejército Popular de Alfabetización*» (EPA). Estaba formado por jóvenes voluntarios mayores de 12 años en su mayoría estudiantes de las escuelas de secundaria y universidades, ya que durante los meses de marzo a agosto de 1980 se detuvo el aparato escolar, excepto en algunas carreras «prioritarias» como medicina o ingeniería.

A los brigadistas del EPA les correspondió la parte más difícil: alfabetizar en las zonas rurales y montañosas del país; algunas situadas a varios días de marcha a pie y otras totalmente inaccesibles, a las que sólo se podía llegar en helicóptero.

Estos muchachos y muchachas participaron en una auténtica «cruzada». La campaña de alfabetización fue denominada así porque el cruzado era un místico y un guerrero. Efectivamente, se necesita una gran mística revolucionaria para entregarse voluntariamente al sacrificio de alfabetizar en durísimas condiciones de higiene, alimentación, etc.; por otra parte, la C. N. A. se concibió con una «guerra contra la ignorancia» —incluso en la terminología: ejército, brigadas...—, o como una «segunda guerra de liberación».

El E. P. A. estaba distribuido en brigadas de unos 30 alfabetizadores. Al frente de cada brigada existía un responsable —en el aspecto político y disciplinar— y un auxiliar técnico, generalmente un maestro u otra persona de cierta preparación.

Los brigadistas, mientras duró la ONA, convinieron con familias campesinas, las cuales proporcionaban techo y comida. Como forma de conseguir un intercambio de aprendizaje entre alfabetizadores y campesinos, el brigadista, fuera de las horas de clase,

debía ayudar en las tareas del campo y vivir como uno más de la familia. Al mismo tiempo se preocupaba de mejorar en lo posible las condiciones de vida del campesino iniciándole en hábitos de higiene, salud y medicina preventiva, construyendo letrinas, pozos para agua, puentes, caminos...

Los alfabetizadores recibieron dos tipos de preparación para desarrollar su labor. En primer lugar, una capacitación inicial consistente en unos cursillos de 15 días de duración (talleres) en los cuales participaron casi 180.000 jóvenes. A base de un sistema «multiplicador» o «en cascada», se comenzó por formar a 80 capacitadores y se fueron sucediendo cursillos cada vez más numerosos hasta alcanzar los citados 180.000 alfabetizadores. Durante el desarrollo de la C. N. A. continuó la formación permanente de los alfabetizadores a través de sesiones semanales de formación política y técnico-pedagógicas. Estas sesiones («Talleres Sabatinos Sandinistas») corrían a cargo de los auxiliares técnicos y responsables políticos de la zona.

DESARROLLO DE LA C. N. A.

Durante los seis meses que duró la CNA —de marzo a agosto— los brigadistas se repartieron por todos los rincones del país. Las clases se impartían por la tarde, cuando el campesino había terminado su trabajo y solían durar unas dos horas. Los participantes se reunían en UAS (Unidades Alfabetizadoras Sandinistas) de aproximadamente 10 personas. Las UAS estaban situadas en casas de campesinos, escuelas rurales u otros locales con unas mínimas condiciones en cuanto a mobiliario (reducido, en la mayoría de los casos, a algunas sillas o bancos). Se procuraba que las UAS estuvieran situadas de forma que el campesino no tuviera que hacer grandes desplazamientos, cosa no siempre fácil, dado el grado de dispersión de la población rural nicaragüense. Cada alfabetizador atendía a una media de dos UAS.

Numerosas fueron las dificultades que se presentaron a lo largo de la CNA. Todas fueron resueltas sobre la marcha con un espíritu de superación digno de encomio. La imaginación y la improvisación fueron dos elementos fundamentales, dada la escasez de recursos. Por parte de los alfabetizadores el principal problema era la escasa preparación pedagógica, lógica en muchachos de 14 ó 16 años que solamente habían recibido un cursillo de 15 días previo a la campaña. El entusiasmo, el espíritu de sacrificio y los cursillos sema-

nales de capacitación permanente contribuyeron en gran medida a superar esta dificultad. De otro tipo fueron las dificultades propias de los campesinos. La falta de motivación, un cierto desinterés por el contenido político, la convicción de la imposibilidad de aprender cuando se es mayor, dificultaron en algunos casos el proceso alfabetizador. Del mismo modo, las ausencias a clase, ya sea por cansancio, por los trabajos agrícolas o por la imposibilidad de desplazarse en la época de lluvias. Importantes fueron también los problemas de tipo físico; por ejemplo, un 24 % de los campesinos tenían dificultades visuales. Para solucionarlo el gobierno distribuyó miles de gafas, siendo los propios brigadistas los encargados de efectuar la graduación mediante unas cartulinas con figuras de distintos tamaños que fueron elaboradas para tal fin.

Mención aparte merecen los intentos, por parte de sectores contrarrevolucionarios, de boicotear la C. N. A. Aunque en aquella época la oposición armada antisandinista no era muy fuerte, se produjeron incursiones de bandas dirigidas por ex-guardias somocistas que llegaron a asesinar a un total de 7 alfabetizadores.

LOS RESULTADOS

Si nos atenemos a las cifras, un descenso del índice de analfabetismo desde un 50,4 % a un 12 % en sólo seis meses puede considerarse un éxito importante. En cuanto a los demás objetivos su evaluación es más difícil, pero se pueden destacar algunos elementos importantes:

- Se produjo una incidencia positiva en el medio de vida campesino: los brigadistas, junto con los auxiliares y los propios campesinos, construyeron letrinas, puentes, pozos...; se acondicionaron escuelas y locales; se inculcaron hábitos de higiene, salud y medicina preventiva; se realizaron campañas de vacunación; se distribuyeron medicinas y alimentos...
- Se produce una relación integral alfabetizador-alfabetizando. Este proceso se da en una doble dirección: por un lado, la incorporación del brigadista a la vida social y productiva del alfabetizando, el alfabetizador aprende de la vida del campesino, por otro lado, el campesino aprende a leer y escribir y a conocer la realidad global del país a través de la convivencia y reflexión diarias con los brigadistas. Como dijo el comandante H. Ortega dirigiéndose a los alfabetizadores una vez finalizada la campaña: «Muchos de ustedes se fueron

niños a la montaña, a los pueblos, al campo, a la pobreza y hoy han regresado hombres jóvenes. Porque en esa ligazón con nuestra realidad histórica se han hecho realmente hombres. Ustedes no solamente enseñaron las letras a nuestro pueblo, sino que aprendieron de nuestro pueblo lo que es la explotación, lo que es la opresión». Efectivamente, para los jóvenes alfabetizadores la C. N. A. supuso el descubrimiento de la realidad de su país: el subdesarrollo, las enfermedades, la desnutrición. Estos jóvenes sufrieron una maduración acelerada y volvieron convertidos en hombres orgullosos de haber realizado una tarea importante para su país, sintiéndose protagonistas del cambio que se estaba operando y dispuestos a nuevos sacrificios.

- Otro aspecto fundamental son los llamados «sub-productos» de la alfabetización. En coordinación entre varios ministerios, organismos estatales y Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, se utilizó la estructura de la C. N. A. para llevar a cabo una serie de proyectos: recolección de ejemplares de la flora y fauna del país; recogida de datos del folclore, leyendas, cantos populares, etc.; detección de restos arqueológicos y yacimientos minerales; recuperación de la historia oral de la guerra de liberación a base de entrevistas grabadas a campesinos participantes en las luchas; realización de censos y encuestas agropecuarias...

La importancia del proceso y el esfuerzo desplegado fueron reconocidos por expertos en educación de adultos y organismos internacionales. Por el éxito conseguido en la C. N. A. la UNESCO concedió en 1980 dos premios a Nicaragua: el «Nadezha Krupskaya 1980» y el Premio de Alfabetización «Nassin Habif».

LA EDUCACIÓN POPULAR BÁSICA DE ADULTOS

Finalizada la C. N. A. se crea el Viceministerio de Educación de Adultos. Su misión consiste en continuar la obra de la Alfabetización, ofreciendo a los adultos recién alfabetizados y a los subescolarizados la posibilidad de continuar sus estudios. Al mismo tiempo, debe continuar con las tareas alfabetizadoras mientras subsista algún remanente de analfabetismo.

El programa de Educación Popular Básica de Adultos aprovecha la organización y estructura creada para la C. N. A., adecuándola a los nuevos objetivos y los nuevos medios. Los objetivos de

esta etapa son dos fundamentalmente: continuar con la formación político-ideológica y proporcionar los conocimientos necesarios que permitan abordar la capacitación técnica. El primero proviene del deseo de identificar a los adultos con el proceso revolucionario y el segundo se plantea con vistas a la capacitación técnica que se iniciará después de la educación de adultos, a fin de que el país disponga del material humano técnicamente cualificado que le permita abordar la planificación del despegue económico. En cuanto a los medios, ahora son más escasos; ya no se trata de volcar todos los esfuerzos del país en una tarea y, sobre todo, no se puede contar con los brigadistas, que han regresado a sus lugares de origen y se han reincorporado a sus estudios.

Los adultos se distribuyen en los «*Colectivos de Educación Popular*» (CEP), herederos de las UAS, y los profesores son los llamados «maestros populares». Algunos son estudiantes, amas de casa o empleados que dedican dos horas por la noche a colaborar con la educación de adultos. Pero la mayoría de ellos, sobre todo en zonas rurales, son los recién alfabetizados más adelantados y que muestran mayor entusiasmo y esfuerzo. Este es, a mi entender, el mayor reto con que se enfrenta la educación de adultos: el intentar llevarla a cabo con un profesorado prácticamente con el mismo nivel de conocimientos que los alumnos.

Para ayudar al «maestro popular» el Viceministerio dispone de una serie de medios, ya ensayados durante la C. N. A.

- a) *Los materiales didácticos manuales.* — Constituidos por una serie de cartillas en las que se desarrollan los contenidos políticos y los correspondientes a Matemáticas y lenguaje, fundamentalmente. La metodología es similar a la que sigue «El Amanecer del Pueblo», pero adaptada a un nivel superior. Consta de tres pasos:
 1. Se inicia con un diálogo acerca de una fotografía.
 2. A continuación hay una lectura con los contenidos políticos y científicos y una serie de ejercicios de fijación de conocimientos.
 3. El tercer paso contiene una actividad donde se pone en práctica o se proyecta una transformación de la realidad donde se halla situada la clase de adultos.
- b) *Los talleres semanales.* — El funcionamiento de estos cursillos consiste en que una vez por semana se reúnen los «maestros populares» de una determinada zona con un responsable técnico. Allí se estudian y preparan los temas

a impartir durante aquella semana. Asimismo, se exponen las inquietudes y se buscan soluciones a los problemas de cualquier orden surgidos en la clase.

- c) *El programa de radio «Puño en Alto»*. — Este programa se emite diariamente por todas las emisoras del país, siendo escuchado por casi todos los «maestros populares», para los cuales constituye una ayuda indispensable en su hogar. En sus emisiones se transmiten comunicaciones y avisos, se dan orientaciones pedagógicas, se simulan clases y se informa del desarrollo de la educación de adultos en el país.

Respecto a la cobertura del programa de educación de adultos, el salto cuantitativo con respecto a las cifras de antes de la revolución es enorme, puesto que mientras que en 1978 participaban en actividades de educación de adultos 10.436 personas, en 1981 lo hacían 143.816, siendo el número de «maestros populares» superior a los 20.000². En 1983, según declaraciones del Ministro de Educación, Carlos Tünnermann, los adultos participantes en el programa ascendían a más de 160.000, distribuidos en cinco niveles de educación popular básica, más un nivel introductorio de alfabetización permanente³.

Esta es, en líneas generales, la situación de la educación de adultos en Nicaragua. Se puede afirmar que, pese a la penuria económica del país, el Gobierno dedica grandes esfuerzos a este terreno por ser vital para el futuro del proyecto político la consecución de sus objetivos, tanto en su vertiente de preparación para la cualificación técnica como de incorporación al proceso revolucionario. Sólo cabe añadir que en los últimos tiempos, y debido a la situación de emergencia y de guerra que vive el país, las dificultades para llevar adelante el programa de educación de adultos se han acentuado extraordinariamente.

2 Fuente: Sección de Estadística del M. E. D.

3 «El País», 6 de noviembre de 1983.

BIBLIOGRAFIA

- ASSMANN, H. (Equipo DEI): *Nicaragua triunfa en la Alfabetización*. Editado por el Departamento Ecuménico de Investigaciones y el M. E. D. San José de Costa Rica, 1981.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE NICARAGUA (M. E. D.): *El Proceso de Transformación Educativa en Nicaragua 1979-1981*. Ediciones del M. E. D., Managua, 1981.
- M. E. D.: *La Educación en el Primer Año de la Revolución Popular Sandinista*. Ediciones del M. E. D. Managua, 1980.
- PAZ, X. y ROMANS, M.: *La Cruzada Nacional de Alfabetización* en Cuadernos de Pedagogía, núm. 71. Barcelona, 1980.
- PAZ, X. y ROMANS, M.: *La Educación de Adultos en Nicaragua* en Cuadernos de Pedagogía, núm. 88. Barcelona, 1982.
- TUNNERMAN, C.: *Hacia una nueva educación en Nicaragua*. Ediciones del M. E. D. Managua, 1980.

**MEDIOS DE COMUNICACION Y EDUCACION
PERMANENTE**

por
Esteban PONT BARCELÓ

Hablar de educación sin matices y adjetivos consiste, por lo general, en disponerse a la confrontación, adentrarse en una especie de «ciudad sin ley» o prepararse a un toma y daca retórico donde la elocuencia y el bien decir, la brillantez y un buen bagaje de argumentos —no importa que sean contradictorios si se hilvanan hábilmente en el discurso— son el mejor equipo y casi una garantía para salir del paso. De hecho con demasiada frecuencia discutir sobre educación es el pretexto para hablar de otras cosas o justificar otras muchas. Siendo benévolos y buscando alguna vertiente positiva al problema afirmamos que la educación es un concepto enormemente rico semánticamente, difícil de analizar y probablemente más complejo aún de sintetizar. Esto aun siendo problemático tiene sus ventajas y hemos de convenir en que, por lo menos, resulta intelectualmente estimulante y merece ser pensado.

Es posible encontrar algunas notas constitutivas del producto educativo. Es así que se acepta y valora la educación como algo *positivo*. Intersubjetivamente el calificativo «educado» puede ser polisémico pero es utilizado como expresión de una configuración apetecible, valiosa, encomiable...; en último extremo idónea en un contexto relacional y deseable a nivel individual.

Por otra parte la educación tiene un contenido *promocional*. Aproxima al hombre a su propio ideal de sí mismo, en este sentido lo libera, lo desliga del vuelo raso hacia más altas panorámicas. Es la frecuentemente aceptada metáfora del crecimiento interior, del enaltecimiento espiritual.

Si convenimos un acuerdo generalizado en el uso del término educación como característica positiva y promocional en las dimensiones expuestas, la educación será pues, respecto al ser humano, tarea perfectiva y optimizante. Perfectiva en cuanto tendente a dotarlo/conducirlo hacia el grado máximo en sus aptitudes y características específicamente humanas —la tarea educativa es aquí una función que tiende al ser acabado, concluido— y optimizante en cuanto le procura lo mejor, lo más favorable —educar tiene en este punto una dimensión más pragmática, más adaptativa—.

Esta tendencia constructiva —optimizante, perfectiva— se constituye en paradigma vital y no puede reducirse a un ámbito iniciático, preliminar, sino que ha de entenderse en cada momento de la vida humana a la vez como *producto* alcanzado en el proceso de configuración humana y como *estado* transitorio del proceso que sólo termina con la muerte.

La educación es pues «per se» *permanente* —en el sentido procesual del término—, su producto es el propio hombre a lo largo de su existencia.

Por otra parte entendemos habitualmente que la educación es fruto de una situación interactiva con un medio social dado a la vez que el resultado de una acción comunicativa interhumana. La dimensión social-comunicacional conforma el marco educativo pero no es más que una instancia informadora y sancionadora de un proceso que en esencia es radicalmente *intrapersonal*. A este respecto son clarificadoras las palabras del profesor Sanvicéns (1983):

«Ahora bien, el proceso educativo, propiamente dicho, afecta, más que a la comunicación interpersonal —a la que también hace referencia—, a la comunicación intrapersonal. Es en el sujeto educando en el que se realiza, específicamente, el proceso. En ese sentido, educar es educarse. Tiene más de autoeducación que de heteroeducación. Hay unas fuentes señalativas o informativas (en sentido genérico), una entrada en el sistema —capaz de filtrar y adecuar la información de entrada— un proceso (subproceso) elaborativo y transformativo y, posteriormente, una integración o síntesis configurativa. El traslado ha tenido lugar o, mejor dicho, se ha efectuado la transmisión. La integración cabal, para que sea educativa, requiere transformarse en capacidad personal activa, adquirir forma personal.

El maestro puede ser fuente informativa y selectiva y, también, control extrínseco del proceso. Más la verdadera efectividad de la transmisión educativa se establece entre «lo que educa» y «el que se educa», es decir, la información configuradora y el sujeto procesador de la misma, el efector propiamente tal» (pág. 173).

En lo dicho hasta aquí he pretendido situar teóricamente la necesidad insoslayable de entender la educación en su más amplia acepción como tarea radical de construcción humana en la que el sujeto se autoconfigura en un contexto social y comunicativo.

Centremos ahora nuestra atención en la relación entre los elementos marco —medio social natural y ámbito comunicativo que

a partir de ahora llamaremos «sistema-entorno»— y el «sistema-hombre». Ciertamente parece temerario deslindarlos tan taxativamente pero puede aceptarse la licencia en aras de una aproximación más precisa a sus elementos constitutivos.

El «sistema-entorno» informa, nutre y sanciona el proceso autoconfigurativo por vía de la manifestación de sus estados. Actúa como modelo y agente alimentando y orientando la educación. A la vez es destinatario de las conductas elicítadas por el «sistema-hombre». Se establece entre ambos una relación interactiva de acomodación, de ajuste tendente al equilibrio. En este sentido la interacción cumple una función de *actualización conservadora* orientada a la estabilidad. Esta influencia que denominamos *heteroeducación* cumple dos funciones, una de tipo adaptativo, modélico, y otra señalativa-informativa, que juega un papel de contenido respecto al cual se produce la *autoeducación*. Luego *hetero* y *autoeducación* son mecanismos de configuración que actúan a distinto nivel y, sobretodo, en diferente contexto. No podemos, si convenimos en lo expuesto, hablar más de educación si no contemplamos ambas dimensiones y no le concedemos a la primera categoría de necesaria y a la segunda de esencial.

Podemos a partir de aquí abordar el análisis de la Educación Permanente en el contexto del adulto. Al introducir el factor diferencial situamos el problema en el contexto de un «sistema-hombre» con historia vital y consecuentemente con trayectoria interactiva con el «sistema-entorno» así como con una configuración personal dinámicamente estable. En este punto se justifica, aún mucho más que en la infancia, la necesidad de primar el elemento *autoeducativo* planteando la tarea con mayor énfasis señalativo e informativo. En este punto creo que son de especial interés las palabras del profesor Ferrández (1984) cuando dice:

«Sólo cuando ambos paradigmas, el del medio vital y el de su concepción personal del mundo y de la vida coincidan habrá aceptación del modelo de sociedad existente; tal resultado no es impensable, pero la historia de la humanidad y muchos historiadores personales prohíben generalizarlo y más aún darle carácter de modelo de comportamiento único.

Hay pues, una concepción inmovilista que tendría que convertirse en activa y renovadora. Para nada nos sirve:

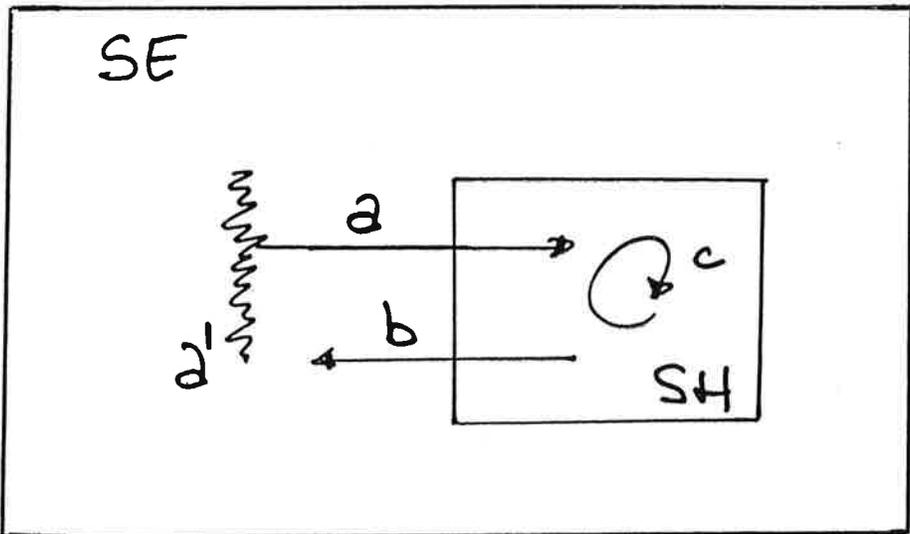
- Capacitar para comprender la realidad vital.
- Adaptarse a la realidad social.
- Mantener una herencia cultural.

Sino que hay que conseguir:

- Conocer y comprender la realidad vital.
- Analizar todos los componentes de la realidad vital.
- Transformar hacia el punto óptimo el medio social y físico.
- Construir constantemente nuevos elementos de la cultura» (pág. 21).

La cita nos lleva aún más allá. Ferrández plantea el problema de la transmisión-producción de la cultura. Desde nuestra perspectiva lo sitúa como concomitante al *proceso autoconfigurativo*. En la relación entre hombre y cultura el acento recae no en el término objetivo —modelo cultural, producción cultural— si no en la *acción intraindividual* como finalidad última. La educación de adultos es pues, en este punto, perfectiva y optimizante en cuanto al «sistema hombre» y es, además, como manifestación objetiva, *participativa*; no sólo en el sentido restringido de *tomar parte* —hacer propia, tener acceso— si no en el más genuino de *tener parte* —contribuir, cooperar, colaborar, coadyuvar—.

Podemos sintetizar lo desarrollado hasta aquí en el siguiente cuadro donde se consignan dos sistemas —hombre (SH), entorno (SE)— y cuatro funciones —(a) señalativa/informativa, (b) efectora del estado configurativo, (c) autoconfigurativa, (a') sancionadora.



Situados en el marco teórico esbozado en la primera parte del trabajo abordamos ahora la dimensión comunicacional en la Educación Permanente y más específicamente la inclusión de los medios de comunicación de masas y los recursos audiovisuales.

La comunicación es un fenómeno global con diferentes niveles de complejidad, susceptible de producirse a través de varios canales y de utilizar distintos medios. La finalidad de la comunicación es transmitir mensajes con el máximo e fidelidad y el mínimo de ruido (Shannon - Weaver, 1949), es decir, mensajes ajustados al propósito emisor e inalterados en el camino hacia el receptor.

Las formas de comunicación varían a lo largo de la historia del hombre. Siguiendo a Cloutier (1973) la comunicación es hoy en día una síntesis acumulativa fruto de su epopeya. Conviven y se entremezclan en la actualidad las primitivas formas de *exteriorización* y *transposición*, junto a las más nuevas de *amplificación* y *registro*. Por tanto podemos afirmar que, en estos momentos, los procesos comunicacionales se caracterizan por ser altamente *multi-formes* y que cualquier intención comunicativa nos coloca en el disparadero de la *opción*. Opción que es a la vez múltiple en la medida en que afecta a todos los elementos de la cadena de comunicación. Habrá que decidir acerca del emisor, del canal, del tipo de mensaje —tanto en términos de contenido, como de código y soporte— habrá que optar por la forma de retroalimentación adecuada. En un sentido amplio habrá que decidirse por un «medio» a través del cual comunicar; ese medio vehiculará nuestro mensaje pero a la vez lo envolverá con un contenido añadido, con un sistema propio de signos que en la línea de Mc Luhan (1972) llamaríamos el *mensaje del medio*:

«El medio es el mensaje, es decir, el medio tecnológico que utilizamos para transmitir un mensaje tiene tanto o más valor que el propio contenido del mensaje. Cada nueva tecnología crea nuevas concepciones, formas de aprender, escalas, nuevos ritmos o cadencias, y patrones. Hoy lo simultáneo supera a lo secuencial, la estructura y la configuración tienen prioridad sobre los elementos. Otra idea correlativa es la que el contenido de todo medio o vehículo es siempre otro medio o vehículo. El contenido de la escritura es la lengua hablada, así como la palabra escrita es el contenido de la imprenta y la palabra impresa es el contenido del telégrafo».

Conviene subrayar esta estructura recurrente apuntada por Mc Luhan en cuyo extremo está lo que podríamos llamar *comuni-*

catividad, es decir, capacidad ideatoria y simbólica. Al otro extremo estará, como correlato lógico, la posibilidad de integración por parte del destinatario del producto comunicacional; es decir su competencia receptiva o *comunicabilidad*. Desde el punto de vista educativo es este uno de los aspectos que merecen mayor atención habida cuenta de su importancia cara a la configuración del sujeto. Dice al respecto Colom (1982):

«Así comunicación es, en pedagogía, la acción educativa determinada por la relación de influencia, o interrelación, que sostienen dos o más personas que intercambian información en función a unas normas, valores, significaciones o a un sistema cultural; con el ánimo de lograr la formación del sujeto, objeto del proceso comunicativo-educacional».

Tomando el proceso comunicacional desde una perspectiva amplia nos encontramos, cuando referimos su estudio al contexto y finalidad educativa, con dos ámbitos: el que alude a la dimensión física, relacional, interactiva —*transmisión*— y el que nos sitúa en el plano de los procesos comunicacionales intrasujeto —*autoconfiguración*—.

El estudio de la *transmisión* adopta formas descriptivo-funcionales. Los teóricos de la comunicación se han ocupado extensamente del tema. Así Lasswell (1955) propone su conocido paradigma del que se derivan los *análisis de control* —estudio de los factores que inician y guían el acto de comunicar—, los *análisis de contenido* —de lo que se dice—, los *análisis de medios* —indagación sobre los sistemas tecnológicos que se utilizan—, los *análisis de audiencia* —centrados en las personas a quienes llegan los medios— y finalmente el *análisis de los efectos* —estudio del impacto de la comunicación—.

Wright (1964), basándose en Lasswell, propone un inventario para el análisis de la comunicación de masas atendiendo a los efectos funcionales y disfuncionales que ésta produce en la sociedad, el individuo, los subgrupos y la cultura. Distingue como funciones básicas: la vigilancia del contexto social, la correlación (selección editorial, interpretación y prescripción), la transmisión cultural y el entretenimiento. En esta línea son también representativos los trabajos de Shannon (1949) y Schramm (1945).

Estos aspectos de la investigación comunicacional interesan a la educación pero no deben eclipsar aquel ámbito que postulamos como más genuino de ésta. Es necesario contemplar, desde la ópti-

ca optimizante y perfectiva, la comunicación y de los medios en su dimensión informativo/señalativa y autoconfigurativa.

Tal vez hemos concedido demasiada importancia al papel de los medios como vehículo de aprendizaje, como transporte de contenidos, normas, valores, cultura, etc., olvidando la necesidad de desarrollar la *comunicatividad* y *comunicabilidad* del ser humano. Obsérvese que de ser así y parafraseando la anterior cita de Ferrández, para nada nos sirve:

- Capacitar para nada comprender los medios de comunicación.
- Adaptarse a los medios de comunicación.
- Mantener las estructuras comunicacionales.

Sino que hay que conseguir:

- Conocer y comprender los medios de comunicación.
- Transformar hacia el punto óptimo las estructuras de comunicación. (Poder optar, elegir).
- Expresarse a través de los medios idóneos.

Respecto a la Educación Permanente, y en contexto de los adultos, los medios de comunicación de masas y más concretamente los llamados «self-media» (medios propios) pueden jugar un papel importantísimo en los procesos configurativos siempre y cuando optimicen la capacidad receptivo-expresiva del educando.

Los «self-media» permiten la comunicación individual, amplificar no los mensajes —eso es propio de los «mass-media»— si no la capacidad expresiva del hombre, en palabras de Cloutier (1973):

«(la comunicación individual) implica por un lado, la posibilidad de utilizar los mensajes disponibles en cualquier momento y conservarlos en los lenguajes más apropiados y, por otro, la capacidad de expresarse también mediante la imagen y el sonido y no sólo a través de la palabra hablada o escrita».

La fotografía, la audiografía, la videografía, la reprografía, etc., están cada vez más a nuestro alcance. Fácilmente pueden llegar a ser únicamente objetos para el consumo, convertirse en reproductores y redifusores individualizados de la producción para las masas. Generar en definitiva mayor pasividad de la que provocan los mass-media».

Lo cierto es que frente a este peligro los «self-media» —piénsese en el vídeo, por ejemplo— ponen a disposición del usuario los artilugios propios de la comunicación de masas y lo que es

más importante, brindan la oportunidad de utilizar sus lenguajes. La dimensión *participativa*, que reclamábamos como fundamental, adquiere significación si se utilizan los medios dando *opción real* al acceso a los mismos, es decir a la *expresión* —no sólo recepción— a través de ellos.

La *opción real* consiste en ser capaz de codificar y decodificar en los lenguajes propios de cada medio y también en desarrollar la capacidad de *traducción* entre lenguajes ya que en definitiva esa posibilidad es la que determina el mayor grado de libertad en la elección adecuada de la forma de comunicación, la que permite el matiz, el acento expresivo y es la que enota un mayor grado de configuración, de la comunicatividad.

BIBLIOGRAFIA

- ALSIUS - BASSETS - GUBERN: «El video com a instrument per una educació crítica». *Anàlisi*, núm. 3. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 1981.
- CASTILLEJO, J. L.: «La educación como elaboración de consistencias» en VARIOS: *Teoría de la Educación*. Ed. Límites. Murcia, 1983.
- «Modelo funcional del proceso educativo». En VARIOS: *Teoría de la Educación*. Anaya. Madrid, 1981.
- CLOUTIER, J.: *La communication audio-scripto-visuelle a l'heure des self-media. L'ere d'Emerrec*. Press Universitaires de Montreal. Montreal, 1973.
- COLOM, A.: *Teoría y metateoría de la educación*. Trillas. México, 1982.
- DAVIS, F.: *La comunicación no verbal*. Alianza. LIB 616. Madrid, 1983⁸.
- FERRÁNDEZ, A.: «Del pasado al futuro de la educación permanente» en *I Jornadas de educación de adultos*. Ayuntamiento de Zaragoza. U.P. Zaragoza, 1984.
- FERRÁNDEZ - SARRAMONA: *La Educación. Constantes y problemática*. Ceac. Barcelona, 1982⁹.
- FULLAT, O.: *La educación Permanente*. Salvat. Barcelona, 1973.
- LASSWELL, H. D.: «The structure and functions of communication in society» en BERELSON - JANOWITZ: *Reader in public opinion and communication*. The free Press. Glencoe, 1955. Ver. cast. MORAGAS: *Sociología...*
- MC LUHAN, M.: *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. Diana. México, 1972.
- MELLO, I.: *El proceso didáctico*. Kapelusz. Buenos Aires, 1974.
- MORAGAS, M. DE: *Teoría de la Comunicación*. G. Gili. Barcelona, 1981.
- *Sociología de la Comunicación de masas*. G. Gili. Barcelona, 1982².
- NASSIF, R.: *Teoría de la Educación*. Cincel Kapelusz. Madrid, 1980.
- PONS, E.: «Medios propios y educación». *III Seminario de teoría de la Educación*. Murcia, 1974. Doc. pol.
- PUENTE, J. M.: «La promoción participativa como objetivo básico de las universidades populares», en *I Jornadas de Educación de Adultos*. Ayuntamiento de Zaragoza. U.P. Zaragoza, 1984.

Medios de Comunicación y Educación Permanente

- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: «Comunicación y Tecnología educativa», ponencia del *I Congreso de tecnología educativa*. Madrid, 1983. Doc. pol.
- SANVICÉNS, A.: «Educación y medios de comunicación social». *III Seminario de Teoría de la Educación*. Murcia, 1984. Doc. pol.
- «Concepción sistémico cibernética del aprendizaje», en VARIOS: *Teoría de la Educación*. Ed. Límitess. Murcia, 1983.
- «Dimensión cibernética del aprendizaje de adultos», en *Educación*, núm. 1. Revista de la Secció de Ciències de l'educació. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 1982.
- SARRAMONA, J.: «La educación como sistema de comunicación», en VARIOS: *Teoría de la educación*. Ed. Límites. Murcia, 1983.
- «Influencia de los medios de comunicación de masas en la escuela». *III Seminario de Teoría de la Educación*. Murcia, 1984. Doc. pol.
- SCHRAMM, W.: «How communication works», en *The process and effects of mass-media*. University of Illinois Press. Urbana, 1954.
- SHANNON, C. E. - WEAVER, W.: *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press. Urbana, 1949. Citado por MORAGAS: *Teoría de...*
- STATERA, G.: «Le ricerche sugli effetti dei mass-media», en FABRIS: *Sociologia delle comunicazioni di massa*. Franco Angeli. Milán, 1976. Ver. cast. en MORAGAS: *Sociología...*
- UNESCO: *Enfoque sistémico del proceso educativo*. Anaya-UNESCO. Madrid, 1979.
- VARIOS: *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Anaya. Madrid, 1983.
- *Epistemología y educación*. Sígueme. Salamanca, 1978.
- WRIGHT, C. R.: «Functional analysis and mass communication», en DEXTER-WHITE: *People society and mass communication*. The free press. Glencoe, 1964. Ver. cast. en MORAGAS: *Sociología...*

3. EXPERIENCIAS E INFORMES:

- 3.1. La participación de los padres de alumnos en la escuela, E. GONZÁLEZ.
- 3.2. La enseñanza de la historia de Aragón, DEPARTAMENTC DE ARAGÓN U. P. Z.
- 3.3. Experiencia en la enseñanza de idiomas, DEPARTAMENTO DE IDJOMAS U. P. Z.
- 3.4. La expresión dramática en la educación de adultos, A. BRIENZA.
- 3.5. Educación de adultos, extensión universitaria y necesidades eduactivas de la población, M. LL. FABRA - R. QUITLET.
- 3.6. La educación de adultos en Polonia, M. ZUKOWSKI.

**LA PARTICIPACION DE LOS PADRES DE ALUMNOS
EN LA ESCUELA**

Etelvino GONZÁLEZ LÓPEZ

Hablo de la participación de los padres en la escuela. Esta participación está vertebrada a escala de centro, comarca, municipio, provincia, comunidad autónoma y estado, por medio de las asociaciones de padres y sus correspondientes coordinadoras, federaciones y confederación. A su vez, está institucionalizada en los consejos de Dirección (LODCE) y tiene prevista una más amplia institucionalización en la inminente Ley Orgánica en los niveles señalados anteriormente.

No obstante me referiré siempre a las Asociaciones de Padres de Alumnos (APAs) por economía de lenguaje y de concepto. Economía que viene justificada por la coincidencia material de representantes de padres en los órganos colegiados y en las juntas directivas de las APAs y, a su vez, por mi doble experiencia personal en ambos colectivos.

I. LAS APAs

El movimiento asociativo de padres de alumnos es hoy algo vivo y pujante, lo que no quiere decir que esté desprovisto de problemas, tensiones, incógnitas y errores. Sí quiere decir que va cubriendo etapas, que evoluciona y que necesita, como todo viviente social, reflexionar, conducirse y reconducirse: educarse. A modo de encuadre para lo que hemos de plantear en esta comunicación, vamos a dar algunas caracterizaciones que pueden servir para una mejor comprensión de nuestra propuesta.

Las Asociaciones de Padres de Alumnos han recorrido en nuestro país en los últimos años un proceso evolutivo en tres secuencias:

1. Ha habido una fase en la cual las APAs se caracterizaban por una fuerte agresividad frente a claustros de profesores y direcciones escolares. Son los momentos en que no se les reconoce el derecho a existir, se les niega la presencia en el Centro, no son escuchadas. Reivindican un espacio en la co-

munidad escolar. Ellas, al propio tiempo, tampoco tienen muy claro lo que pueden hacer, cómo pueden incidir e incluso en algunos casos saben más lo que no quieren que lo que positivamente tienen que pedir. Van de la dirección a la inspección, de ésta a la dirección provincial, retornan a la asamblea de padres. Y esta peregrinación de Herodes a Pi-Se hacen presentes en el Consejo de dirección en el que su falta de preparación técnica —no son generalmente profesionalmente de la enseñanza—, no les permite actuar eficazmente en la transformación del colegio de sus hijos, entre otras cosas porque muchas de las decisiones que la possibilitatos, y de éste al propio Sanhedrín les marea y les irritarían tienen su centro fuera del colegio.

Para éste la presencia de un nuevo sector cuartea la estructura y funcionamiento de algo que se entendía «estaba bien»: los padres son vistos como agresores y desestabilizadores. Y tal vez algunas actuaciones permitan hacer un juicio tal, a pesar de sus propias intenciones. Es cierto que se registran carencias en los hábitos, actitudes y técnicas de la participación. (Ello les induce más aún a desear una escuela participativa en la que sus hijos aprendan desde ya eso que ellos no han aprendido en la escuela).

En una situación tal, se encuentran aún muchas APAs en nuestro país.

2. La mayoría de las actuales han evolucionado hacia una situación que llamo de «doble pasillo». Se ha admitido la presencia física y funcional de los padres en el colegio. Es algo inevitable e ineludible. Los padres se afanan en organizar actividades extraescolares: judo, ballet, música, plástica, mecanografía, inglés, biblioteca, salidas y excursiones, fiestas. Los padres están contento; los asociados felicitan a la Junta Directiva de la APA porque ha mejorado mucho el colegio. Los profesores se sienten tranquilos: es evidente que se hacen más cosas, y sin embargo nada ha peligrado en su aula. Al fin, ambos sectores pueden transitar cómodos y satisfechos por sendos pasillos, lo que no quiere decir que no surjan aún pequeñas escaramuzas; pero es cierto que el clima se ha pacificado: el Consejo de Dirección apunta que esas actividades deberían incluirse en la programación general del centro. Esta no llegan a tenerla los padres al principio y aún a lo largo de todo el curso; si la reciben,

tampoco poseen las claves para una comprensión y un manejo de los elementos que la componen y su verificación con la realidad. Pero en fin, todo por la tranquilidad, se van acomodando a la nueva situación en la que se sienten con un cierto peso específico.

Esta situación es, a mi modo de ver, hartamente peligrosa. La APA ha entrado en una fase de alienación, asumiendo tareas que no le son específicas, subsanando carencias de la administración educativa, administrando recursos generados por los padres y montando en ellos una especie de academia de tiempo libre, que consigue privatizar los centros públicos o ampliar la privatividad de los de propiedad privada.

Lo que sucede en el aula permanece intocado y no se ha dado la necesaria integración de las fuerzas en presencia. No es un colegio sino un «dislegio».

3. Una minoría de APAs, creciente cada día, después de una cierta sensación de fracaso y ante la comprobación de su posición marginal en la escuela, entra en crisis, se niega a continuar subsanando las carencias, lagunas o incumplimientos del centro o del Ministerio. Se plantea su identidad, se pregunta por sus tareas, su finalidad y su puesto en la comunidad escolar. Se pregunta sobre todo cómo actuar, porque comienza a entender que no se trata de «aguapar» la escuela sino de transformarla por referencia a lo que no quiere (el viejo sistema cuyo juicio establece en visión crítica de su resultante, la propia vida) y por referencia a lo que barrunta que puede ser el porvenir.

Hablo de aquellos casos en que la participación es un hecho. Lo más común es la inhibición: porcentajes altos de padres de un centro ni siquiera pertenecen a la APA y de éstos pocos son los miembros activos.

Estimular la participación, ilustrar los porqués y para qué, dar instrumentos conceptuales, desarrollar las capacidades participativas y las actitudes de crítica serena y de colaboración son otras tantas necesidades con que topan hoy las organizaciones de padres de alumnos.

La necesidad es tanto más sentida cuanto que sin una integración crítica y colaboradora de éstos, la comunidad escolar nunca será lo que tiene que ser. La urgencia es acuciante porque la inminente Ley Orgánica estructura la participación en consejos escolares de nivel y ámbito diverso y

en estos órganos reside la fuerza y también la debilidad de la Ley. Organos con presencia de miembros que comprendan el proceso educativo, sus técnicas, sus problemas y las metas de una renovación escolar, dispuestos a poner la carne en el asador participativo, servirán eficazmente para impulsar el sistema educativo hacia cotas de calidad. Organos en los que esta presencia no se halle calificada por esas características serán estructuras muertas que servirán para la greña o para la agonía lenta de la participación —según los casos—. Y en esto no sólo hay que decir una palabra de los padres y a los padres; hay que decir otro tanto a maestros y a alumnos. Pero aquí y ahora hablamos de los padres. Aunque yo me pregunto a veces qué harán estos cuando, como es de esperar y ya se atisba, los hijos decidan organizarse, participar e incidir con sus juicios, rechazos, opciones y desiderata en la escuela. Me temo que la irrupción de ese proletariado interno tenga que luchar y enfrentarse con el bloque compuesto por los profesores y la «burguesía paterna», otrora revolucionaria. Y no es ociosa esta indicación prospectiva, ya que también para ese momento tenemos que preparar a los otros sectores de la comunidad escolar. A los maestros, desde luego; pero ahora, como dije, hablamos de los padres.

Y entrando en prospectivas, no es ocioso tampoco recordar que educar es educar para el futuro y que educar a la persona que ha de vivir y configurar el futuro, porque los padres más que nadie son los que deben comprender que el futuro es de sus hijos y que sus hijos no son ellos sino de sí mismos.

II. NECESIDADES DE LOS PADRES DE CARA A LA PARTICIPACIÓN

Ante esta panorámica, nos planteamos qué hacer para estimular una participación de calidad de los padres en la escuela y en general en el sistema educativo.

1. *Es obvio que hay que estimular la participación*

Pero esta participación no brotará de innovaciones legales ni tal, siquiera de la urgencia de derechos y deberes. Los derechos se

ejercen cuando se quiere ejercerlos; y los deberes se cumplen cuando se siente la necesidad de cumplirlos. He hablado de estimular, con lo que estamos apelando a la motivación. Y ésta ha de basarse en la evidencia de que los padres deben buscar para sus hijos una enseñanza de mayor calidad, como poco, o una enseñanza profundamente renovada. De hecho, esta es la motivación que ha puesto en marcha tantas asociaciones y la que mantiene en tensión a las que en estos momentos están batallando.

Mas para ello es preciso:

- Inventariar inquietudes, identificando aquellas insatisfacciones respecto al sistema, que están dentro de muchos padres y comunicándolos unos a otros.
- Extraer de la comparación entre lo que se tiene y lo que se desea, o lo que debiera ser, la dinámica participadora.
- Mostrar, finalmente, la posibilidad de mejorar y renovar la situación actual mediante la presencia activa y organizada de los padres en la escuela y en el sistema en general. Aquí, jugaría un papel la perspectiva legal, como mediación de la voluntad y de la capacidad participadora de los padres.

2. *Superar la actitud agresiva frente a los profesionales de la educación*

Una vez más, en ello tienen un especial papel los profesores y la administración, pero aquí y ahora hablamos de los padres.

Por ello:

- Convencer de que la mayoría de los problemas no están basados en la mala voluntad, sino en hábitos inveterados, generados a su vez por más amplias instancias de tipo estructural —político, institucional, ideológico, histórico—, cuya liquidación oficial (Constitución, Leyes, Planes de Educación) aún no llega a coincidir con la realidad.
- Persuadir de que la tarea superadora está en la participación llevada a cabo con inteligencia, con tenacidad y también con paciencia pedagógica. Aquí, todos aprendemos de todos, o debemos.
- Mostrar que la tarea es de todos; pero con reparto de funciones, que es tan contrario a la enajenación de los deberes como a la invasión de competencias.

- Explicar hasta la saciedad que los beneficiarios de la enseñanza son los hijos y que la falta de entendimiento con los claustros es pernicioso para el proceso educativo.
- Finalmente, pero en primer lugar, que los actores principales de la educación deben ser los alumnos.

3. Cualificar la participación

Ante todo, centrándola en el núcleo de todo proceso, que es el propio alumno y lo que con él se hace en la escuela. Como tema axial, surge aquí la programación del Centro.

Si en un incendio tuviéramos que salvar dos cosas, la primera debería ser la programación. Saber descodificar una programación, tenerla como hoja de ruta y como referente de una evaluación global del centro, es fundamental y sin embargo es hoy punto menos que imposible para la mayoría de padres que están activamente en un centro. Y es su impotencia la que les conduce a la dispersión en actividades, a la agresividad frente al centro y a múltiples errores en el enfoque de su actuación.

La segunda cosa a salvar sería el presupuesto. No olvidemos que estar fuera del presupuesto es estar fuera de la realidad. Y que utilizarlo mal, sin referencia permanente a la programación, es configurar una realidad que no se quería, o producir desviaciones frustrantes de la voluntad programadora. En este sentido será beneficiaria la fusión de competencias de la Junta Económica y Consejo de Dirección en un solo órgano, el Consejo Escolar de Centro, que establecerá la nueva Ley Orgánica.

La participación a la hora de seleccionar los valores que una comunidad escolar quiere obtener, a la hora de fijar los objetivos en que aquéllos se concretan, a la hora de establecer los caminos o métodos conducentes a las metas establecidas, es fundamental. Tiene sentido de pacto en virtud del cual los padres pueden entregar sus hijos a la escuela con confianza.

Y sin embargo es, repito, la mayor carencia que acusan objetivamente los padres comprometidos en la marcha del colegio de sus hijos.

Por último, y dentro de este inventario de necesidades, se revela imperiosa la necesidad de saber establecer cuidadosamente los campos de competencia en la distinción de lo que es ámbito sagrado de profesor, lo que es competencia exclusiva de los padres y lo

que forma la intersección o campo de colaboración. Distinguir lo pedagógico de lo didáctico; lo general de lo particular y cotidiano; lo que se programa y lo que pertenece a la libertad de cátedra; la decisión sobre metodología y la elección de métodos concretos.

Todo ello será contribuir a un entendimiento y a una gestión democrática —y por ende organizada— de la escuela.

III. LAS UU. PP.

He expuesto ante vosotros las necesidades de un sector, cuantitativa y cualitativamente importante de adultos de nuestra sociedad.

Las asociaciones de padres de alumnos fueron señaladas en vuestras primeras jornadas como entidades ciudadanas con las que UU. PP. quería establecer relaciones de cooperación.

Se dijo entonces que vuestra concepción de la educación de adultos supera «la educación de adultos como una simple cuestión individual, para integrarla en el marco más amplio de los problemas sociales. De este modo se puede pensar en la participación de las fuerzas sociales para facilitar y organizar programas de educación de adultos». Se criticaron ciertas concepciones pedagógicas de adaptación al orden social establecido, optando por la educación permanente como promoción participativa, porque «hay que conseguir:

1. Conocer y comprender la realidad.
2. Analizar los componentes de la realidad social.
3. Construir constantemente nuevos elementos de cultura.
4. Transformar hacia el punto óptimo el medio social y físico».

Pues bien, la situación de los padres en cuanto a la participación en la escuela está interpelando a UU. PP. para que fije su colaboración con las APAs, con las Federaciones Provinciales, en programas concretos. Colaboración y apoyo, jamás sustitución y menos aún invasión de sus competencias proque no sería correcto, porque ellos no lo admitirán y porque habéis hecho explícita intención de respetar «los campos de actuación específicos».

IV. UNA EXPERIENCIA

La propuesta de curso que aquí se formula viene avalada por una experiencia realizada en los dos últimos años por un equipo que ha impartido veinticuatro cursos en Alava, Asturias, Linares, Madrid y Toledo, a 778 asociados de 279 APAs.

Un total de 300 horas de trabajo en los cursos impartidos, a las que hay que añadir las de programación, evaluación y reflexiones tanto del equipo inicial como de éste con uno más amplio de monitores.

Ni que decir tiene que la propuesta actual se alimenta de cuantos datos y reflexiones han derivado de las evaluaciones hechas por el equipo en el seno de la entidad organizadora, para cuya comunicación en estas Jornadas estoy expresamente autorizado.

Esta entidad es un Patronato conjunto del Ayuntamiento y de la Comunidad Autónoma de Madrid. El CEMIP, Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas, entidad en la que se programó el curso de referencia, entendió contribuir así a la necesaria formación de padres de alumnos de cara a la participación en la escuela, respondiendo a la demanda de la Federación «Giner de los Ríos».

Ello explica que el grueso de cursos —17 en total— se impartieran en otros tantos pueblos o distritos de Madrid y que los datos de valoración que aportaré se refieren a los 17 cursos dados en su propio ámbito, más los del dado a la Federación Provincial de Toledo.

Quiero destacar como modélica la combinación Federación de APAs-CEMIP. Aquélla presenta su demanda y oferta elementos personales; el Centro ofrece la apoyadura técnicas y organizativa. Su aportación se detiene ahí —¡y nada menos que ahí!— sin invadir el campo de actuación específica de la Federación.

La demanda generalizada de todos y cada uno de los participantes puede resumirse de la siguiente manera: *Que se extienda esta experiencia a todas las APAs, que se profundice en la misma línea.*

Ello me da la confianza de proponeros hoy y aquí un prediseño de curso que, a mi entender, UU. PP. podría ofertar a las Federaciones Provinciales correspondientes.

V. CONTENIDOS Y OBJETIVOS

Sin inconveniente de reconocer la utilidad de otros temas, creemos que se pueden soleccionar los siguientes:

- 1.º *Análisis crítico del sistema educativo* («lo que tenemos y lo que queremos»).

Objetivos

- a) Reconocimiento de la realidad en que están comprendidos.

- b) Labor de análisis: 1) personal; 2) en común.
- c) Desarrollar la capacidad del grupo para profundizar en la realidad a partir de hechos cotidianos.
- d) Formulación de un modelo educativo en que la aspiración fundamental sea:
 - 1) La felicidad del escolar.
 - 2) El desarrollo de sus potencialidades creativas, comunicativas y convivenciales.
- e) Generar en los padres una actitud militante hacia la renovación de la Escuela.

Valoración CEMIP

Interesante: 80,16 %

Util: 78 %

2.º *Medios de incidencia en la renovación («con qué contamos»).*

Objetivos

- a) Conocimiento de los órganos y organizaciones a través de los cuales se pueden incidir en la renovación y enriquecimiento del sistema a todo nivel: ámbitos, funciones y posibilidades de cada uno.
- b) Desarrollo de la capacidad participativa: técnicas, estrategias, tácticas.
- c) Analizar diversas actitudes que se dan en el hecho participativo, riesgos a evitar.
- d) Es preciso incluir una autocrítica de las propias APAs, que les haga ver con claridad en qué tipo de actuaciones andan metidas y su desfase respecto a los objetivos que persiguen o debieran perseguir.
- e) Facilitar los datos concretos de los órganos y organizaciones (teléfonos, direcciones, personas, normativa).
- f) Generar actitudes de confianza:
 - 1) Son eficaces; de hecho se ve a través de casos.
 - 2) Son susceptibles de mayor eficacia a condición de que participemos.

Valoración CEMIP

Organos Col. { Interesante: 73,77 %
Util: 76,94 %

APAs { Interesante: 79,38 %
Util: 80,33 %

3.º *La programación* («a qué van nuestros hijos a la Escuela»).

Objetivos

- a) Definición clara y práctica de la programación como continente de «lo que se hace con los escolares».
- b) Identificación de la programación como eje de la escuela.
- c) Desarrollar el interés por la programación como asunto prioritario:
 - 1) Para informarse a principio de curso.
 - 2) Como pauta de seguimiento.
 - 3) Para tomarlo como referente de la evaluación global del Centro.
- d) Establecer la distinción de campos de actuación de padres y profesores: «lo pedagógico»/«lo didáctico»; los valores y los objetivos; metodología y métodos; enfoque general y desarrollo concreto del aula cada día.
- e) Estudio práctico de alguna programación para desarrollar la capacidad analítica.

Valoración CEMIP

Interesante: 82,11 %
Util: 80,33 %

4.º *El presupuesto* («cómo se paga todo esto»).

Objetivos

- a) Conocer las fuentes de financiación de la Escuela y sus cuantías.
- b) Relacionar las decisiones acerca de su empleo en función de la programación y los objetivos generales del Centro.
- c) Tener una guía (el propio presupuesto) para conocer y utilizar los recursos materiales y recabar otros de otros organismos.
- d) Este es un tema que no se desarrolló en el curso de referencia. Pero justamente su inclusión viene dada como retroalimentación de aquel curso. A lo largo de su desarrollo se pudo comprobar la desorientación reinante en los padres a la hora de ejercer una vigilancia sobre los temas económicos y su correlación con los educativos.

A mayor abundamiento la inminente Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), al entregar a la comunidad escolar las funciones de control y vigilancia con una eficacia que se espera mayor que hasta el presente, exigirá a todos los sectores —en este caso a los padres— más conocimiento y destreza en los temas presupuestarios.

VI. METODOLOGÍA

La propia metodología a utilizar debe ser estimulante de la participación, de la reflexión en común, del análisis crítico, del compromiso de actuación colectiva.

Al propio tiempo las unidades del curso de padres deben ser demostrativas para ellos mismos del modelo metodológico que se desea para la Escuela de los hijos.

En consecuencia, en este curso que se proponen los padres serán «los agentes de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión» (Conf. de UNESCO. Nairobi, 1976). Y esto, no *por cumplir* con la Recomendación de la Conferencia de Nairobi, sino por convicción de su valor objetivo.

Etelvino González López

No creo necesario descender a concreciones mayores, pero basta añadir que las técnicas grupales aplicadas a la educación de adultos se adecúan metodológicamente a los objetivos que se pretenden con grupos de ciudadanos cuyo interés está volcado a una acción transformadora. Dichas técnicas, puestas en grupo en la experiencia referente mostraron ser instrumentos adecuados para la promoción participativa e incluso para la reformulación del modelo de escuela que buscan para sus hijos.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ARAGON

Dpto. de Aragón
Universidad Popular de Zaragoza

INTRODUCCIÓN

¿POR QUÉ UNA HISTORIA DE ARAGÓN PARA ADULTOS POR MÉTODOS NO FORMALES?

Pensábamos en aquel momento, y seguimos pensando ahora que por múltiples razones, entre las que destacan las siguientes:

1. La *inexistencia* en Aragón y en Zaragoza de cursos que, a través de métodos activos convirtieron en realidad la necesidad de potenciar y posibilitar los planteamientos regionales o autonomistas, y además, estuvieran abiertos a la participación de todos los ciudadanos de Zaragoza.

2. La *escasez* de trabajos completos y concretos en la didáctica de la Historia de Aragón, lo que hacía interesante el trabajo por lo que suponía de sugestivo y descubridor de muchas realidades desconocidas, además de ser un reto que asumíamos conscientemente.

3. La *labor dinamizadora* que supone en la educación de adultos el acercamiento del participante al medio histórico que le rodea, al más inmediato, para traspasar luego esos límites y alcanzar niveles de conocimiento más alejados de la realidad concreta.

4. La *certeza* de que es necesario descubrir con los adultos una serie de dotes como la observación, la comparación, la crítica, la relatividad de las cosas..., que todos poseemos en un grado mayor o menor, pero que han de ser utilizados permanentemente.

5. La *cocepción de la Historia* como ciencia global que abarca todos los campos y los interrelaciona, con lo que veíamos que era el método más acertado para hacer realidad aquello de «comprender el pasado para conocer el presente», pensando que al acercar a los participantes a las fuentes de la historia, a sus métodos de trabajo y al fondo de sus problemas, serían capaces de aportar la

ineludible «guinda» de su experiencia, a la vez que esbozarían posibles vías para un desarrollo futuro más agradable de esta tierra aragonesa, gestionado por y para los aragoneses.

Y así podríamos seguir enumerando razones de fondo, de forma, de trasfondo, etc... pero la necesidad de esta programación seguiría siendo incuestionable. Sobre todo, lo más importante, era hacer entre todos una Historia de Aragón popular, alejada de los reyes y las batallas, que bucease en todos los aspectos culturales, en sentido amplio y que los participantes fueran conscientes de quienes habían sido y son los verdaderos protagonistas de la historia. No podíamos basar la comprensión de nuestro pasado aragonés en tópicos como el baturrismo, el pilarismo y los Sitios.

Había que acercarse a un planteamiento más riguroso y veraz de nuestro pasado colectivo, y «descontaminarse» de todos los tópicos. Había que divulgar la Historia de Aragón y aproximarla a los participantes, en lugares cercanos a sus domicilios y determinado sus centros de interés.

1. ESTUDIO DEL GRUPO DESTINATARIO

1.1. SISTEMA DE MATRÍCULA

La preinscripción se realizó en la sede de la Universidad Popular.

La inscripción definitiva se realizó en las zonas correspondientes.

1.2. NÚMERO DE PARTICIPANTES

<i>Zona</i>	
Romareda	21
Centro - Casco Viejo	22
Margen izquierda	17
Delicias - Monsalud	29
Las Fuentes - San José	14

1.3. HORARIOS

<i>Zona</i>	<i>Día</i>	<i>Hora</i>
Romareda	M y J	19,30-21
Centro - Casco Viejo	M y J	20-21,30
Margen izquierda	L y MI	20-21,30
Delicias - Monsalud	M y J	20-21,30
Las Fuentes - San José	M y J	20-21,30

1.4. NIVELES DE CONOCIMIENTO INICIAL DE LA HISTORIA DE ARAGÓN

Escaso/nulo	35 %
Medio	60 %
Alto	5 %

1.5. EXPECTATIVAS ANTE EL CURSO

- Conocer mejor la Geografía y la Historia de Aragón.
- Extraer conclusiones claras de lo que fue y será nuestra tierra.
- Aprender técnicas de estudio.
- Contrastar ideas de grupo.
- Necesidad de comunicación personal.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERALES

Conocer y analizar el medio, el proceso histórico, las manifestaciones culturales y artísticas para comprender mejor Aragón; sentar las bases para la opinión razonada sobre los diferentes aspectos de la vida regional y facultar para el enunciado de alternativas de transformación positiva.

2.2. ESPECÍFICOS

Conocer el proceso de formación de la realidad física, humana y económica de Aragón.

Comprender la interacción que existe entre los aspectos físicos y los acontecimientos sociales, económicos, políticos y culturales en cada momento histórico.

Analizar las principales influencias culturales que convergen en el proceso histórico y comprender su asimilación dinámica.

Apreciar la situación de Zaragoza en la región, su peculiar protagonismo demográfico, económico, etc. y las consecuencias para el conjunto regional.

A la vista de todo el desarrollo histórico, y del análisis de la realidad, conocer los rasgos específicos de la identidad aragonesa y esbozar el proceso futuro de afianzamiento de esta identidad y de las instituciones autonómicas.

Valorar la posición aragonesa en el contexto histórico de la Península Ibérica.

2.3. OPERATIVOS

Adquisición de técnicas de trabajo y manejo de materiales que permitan adoptar una postura activa y crítica ante el mundo que nos rodea.

3. METODOLOGIA

La metodología seguida durante el curso fue, no podía ser de otra manera, activa, participativa, dinámica y creativa, alejada de los planteamiento memorísticos y cercana siempre a la experiencia del participante y a su nivel de conocimientos, destacando la adaptación realizada a la heterogeneidad de niveles que nos encontramos.

3.1 MÉTODOS Y MODOS DE PRESENTACIÓN

Se emplearon los más variados métodos dentro de la gama de los activos, con un recurso constante a los centros de interés del participante, como elemento motivador. Las técnicas de trabajo eran inductivas, analíticas y sintéticas.

Los modos de presentación fueron cambiantes, aún cuando mantuvieron una estructura básica: entrega de resúmenes y actividades previos a la sesión, exposición oral del monitor reducida lo más posible, actividades trabajadas en grupos pequeños o medianos, utilizando recursos de apoyo, y, finalmente, puesta en común y debate. Este esquema no era rígido y fue alterado siempre que fue necesario, procurando siempre ahuyentar del aula las lecciones magistrales y bucear en el pozo de la experiencia de los participantes.

3.2. ACTIVIDADES

Estuvieron en relación directa con las diferentes unidades didácticas del curso y encaminadas a conseguir los objetivos y a crear una concepción globalizada de la Historia de Aragón.

Para ello vamos a distinguir los diferentes tipos:

3.2.1. *Dentro del aula*

Se confeccionaron mapas y gráficos climáticos con sus correspondientes comentarios, y también se trabajó con textos, mapas, diapositivas, gráficas económicas y demográficas, mediante items o preguntas directas que buscaban, aparte del conocimiento histórico, desarrollar la capacidad de interpretación, observación, así como el fomento de la expresión escrita, oral y gráfica del participante.

En sesiones concretas, se aprovecha la programación cultural cinematográfica existente en la ciudad como base para la actividad posterior en clase, y se tocaban diversos temas de actualidad, que por su interés no era bueno que estuvieran alejados de la clase.

Los alumnos también participaron en la preparación de temas, exponiendo luego en clase y participando en el debate a que era sometido por los demás, con lo que ya se generaba suficiente dinámica dentro del aula.

3.2.2. *Fuera del aula*

Realizamos un buen número de excursiones y visitas, acordes en general con la marcha de la programación del aula. Las visitas se llevaron a cabo mediante recorridos urbanos por Zaragoza: Museo mulsulmana-renacentista, barroca, exposiciones de pintura como la de J. L. Cano y «Trece artista aragoneses en la enseñanza». Entre las excursiones destacaron las realizadas a Monleón, Ariza, Caspe, de carácter arqueológico, la ruta del Serrablo, románico, la ruta del Mudéjar en la provincia de Zaragoza, y otras que fueron un punto de contacto interesante, un complemento necesario y un elemento motivador de cara al resto de los participantes de la Universidad Popular de Zaragoza.

Como consecuencia de las participantes, se desarrollaron en el Teatro del Mercado tres mesas redondas sobre la Fabla aragonesa, el Folklore aragonés y el Justicia de Aragón, siendo la asistencia notable.

Por último señalar la proyección de varios vídeos de la serie «Comprender Aragón», así como la realización de un audiovisual sobre el Serrablo.

De la más reciente historia de Zaragoza, visitamos una factoría, Fundiciones Averly, que nos dejó una impresión novecentista incomparable.

Pensamos que es, en este apartado de las actividades fuera del aula, donde conseguimos una mayor globalidad.

4. PRESENTACION DE UNA UNIDAD DIDACTICA: «LA ROMANIZACION EN EL TERRITORIO ARAGONES»

4.1. OBJETIVO GENERAL

— Valorar las transformaciones socio-económicas y culturales del proceso romanizador y comprender su asimilación dinámica.

4.2. OBJETIVOS FUNCIONALES

— Conocer la estructura de una ciudad romana.

— Comprender la importancia de los medios de comunicación dentro del proceso de romanización y su trascendencia hasta nuestros días.

— Aprender a analizar y comentar textos históricos.

— Saber reconocer las manifestaciones de la cultura romana.

— Respetar el patrimonio arqueológico.

4.3. OBJETIVOS OPERATIVOS

— Localizar la ciudad romana dentro del urbanismo actual de Zaragoza.

— Trazar las vías romanas a su paso por el territorio aragonés, situando los principales núcleos de población.

— Analizar la importancia del foro en la vida pública.

— Valorar las diferentes teorías sobre el hallazgo de un campo de ánforas en la zona del Santo Sepulcro en Zaragoza.

— Indicar cómo a través del estudio de las ánforas romanas podemos averiguar los productos y rutas comerciales.

— Analizar el papel que desempeña el Convento Cesaraugustano dentro de la estructura administrativa de la Hispania romana.

— Visualizar los restos materiales de la cultura romana en Aragón.

Contenidos

1. La conquista romana del Valle del Ebro.
 - 1.1. Guerras celtibéricas.
 - 1.2. Incidencias en el territorio aragonés de las luchas civiles romanas: campañas de Sertorio y Pompeyo.
2. Fundación de Caesaraugusta.
 - 2.1. Relevancia funcional.
 - 2.1.1. Estratégica.
 - 2.1.2. Económica.
 - 2.1.3. Administrativa: El convento jurídico Cesaraugustano.
 - 2.2. Urbanismo y vida ciudadana: Pervivencias.
3. Estructura socioeconómica del Aragón romano.
 - 3.1. «Status» jurídico de la población.
 - 3.2. Bases económicas: agricultura, minería...
 - 3.3. Intercambios comerciales.
 - 3.3.1. Vías de comunicación.
 - 3.3.2. Moneda.
4. Aspectos culturales de la romanización.
 - 4.1. Restos materiales.
 - 4.2. Sincretismo religioso.
 - 4.3. Trascendencia histórica de la romanización en la cultura occidental.

ACTIVIDADES

1. PLANO DE LA ZARAGOZA ROMANA

A partir de hallazgos arqueológicos trazar la estructura de la Zaragoza romana.

— Plano actual de Zaragoza.

UNIDAD DIDACTICA: LA ROMANIZACION EN EL TERRITORIO ARAGONES

<p>1.ª SESION 1'30</p>	<p>30'</p>	<p>Exposición teórica complementada con la visualización de diapositivas.</p>	<p>Proyector y pantalla. Diapositivas: «Cómo se formó Aragón». — N.º 13. Grandes etapas de la conquista r. — N.º 14. El Aragón actual pasa a poder de Roma. — N.º 17. División administrativa de Augusto.</p>
	<p>5'</p>	<p>Reparto de material y distribución en grupos.</p>	
	<p>25'</p>	<p>Actividad: A partir de hallazgos arqueológicos, trazar la estructura de la Zaragoza romana.</p>	<p>— Plano actual de Zaragoza. — Zaragoza romana (según A. Beltrán).</p>
	<p>30'</p>	<p>Visualización de diapositivas: Museo Provincial.</p>	<p>— N.º 15/16. Cerámica campaniense. — N.º 17. Terra sigillata. — N.º 18. Escritura I. — N.º 19. Divisiones del as. — N.º 20. Mosaico de Baco.</p>
<p>2.ª SESION 1'30</p>	<p>5'</p>	<p>Distribución en grupos, reparto de material y explicación de la actividad.</p>	
	<p>25'</p>	<p>Comentario en grupos de tres textos históricos acompañados de documentación visual.</p>	<p>— «Cincuenta y cinco pueblos». — «La vida ciudadana». — «El muelle de Cesaraugusta».</p>
	<p>30'</p>	<p>Puesta en común y debate.</p>	
	<p>20'</p>	<p>Actividad: Trazar las vías romanas a su paso por el actual territorio aragonés.</p>	<p>— Mapa mudo de Aragón. — Mapas de las vías romanas.</p>
	<p>10'</p>	<p>Puesta en común y debate.</p>	<p>— Mapa mural de Aragón.</p>

Visita a las salas de arqueología del Museo Provincial de Zaragoza.

Excursión arqueológica.

Recorrido: Caspe (Cabezo de Monleón), Azaila, Velilla de Ebro (Celsa).

— Zaragoza romana (según A. Beltrán).

— «Historia de Zaragoza», Vol. I, Excmo. Ayuntamiento de Zaragoza, pág. 48.

2. COMENTARIO DE TEXTOS

2.1. *El Convento Jurídico Caesaraugustano*

— Distingue las diferencias entre colonia immune, latinos antiguos, «foedus», estipendiarios y justificadas.

— Explica por qué dice Plinio que dependen los distintos pueblos, en primera instancia de Caesaraugusta y en segunda de Tarraco.

— Señala en el último párrafo del texto los elementos que indican la romanización.

FATÁS, Guillermo: «Lo que el mundo antiguo escribió sobre Caesaraugusta». Cap. «Cincuenta y cinco pueblos», Cuadernos de Zaragoza, núm. 15, Zaragoza, 1977, p. 6.

2.2. *El muelle de Caesaraugusta*

— Indica los productos importados y exportados, así como los medios de transporte que aparecen en el texto.

— Diferencia y cuestiona las teorías que se exponen sobre el hallazgo de las ánforas.

— Señala el papel de las ánforas en el comercio de la época romana.

— «Historia de Zaragoza», Vol. I, Excmo. Ayuntamiento de Zaragoza, Zaragoza, 1976, pág. 45.

2.3. *La vida ciudadana*

— Describe qué tipos de ciudadanos se reunían habitualmente en el foro y qué otros quedaban excluidos.

— Especifica las funciones del foro y enumera los edificios que lo componen.

— Recuerda qué construcciones públicas se hallan fuera del foro.

«Obras públicas en la Hispania Romana», Ministerio de Cultura, Madrid, 1980, pág. 49.

3. LAS VÍAS ROMANAS EN ARAGÓN

— Localiza y sitúa las que se citan en el resumen de la romanización en Aragón.

— Mapa mudo de Aragón.

— Mapa de las vías romanas en Hispania.

«Obras públicas en la Hispania Romana», Ministerio de Cultura, Madrid, 1980, pág. 13.

— Mapa de las vías romanas en Aragón.

ABAD CAJA, Julián: «Historia de Aragón», Ed. Santillana, 1980, pág. 11.

5. EVALUACION

En base a:

— La observación por el monitor del trabajo de los grupos.

— La observación por el monitor de las opiniones, conclusiones, nivel de participación y actitudes manifestadas en las puestas en común.

— Las opiniones, críticas hechas por los participantes.

— El cuestionario FEED-BACK que recogía: grado de satisfacción de las expectativas, crítica del monitor, contenidos, relaciones con los compañeros.

Se desprende de todo ello que se trata de una evaluación a partir de criterios básicamente subjetivos.

Se complementa como necesario introducir en la programación elementos objetivos de evaluación, material escrito o elaborado por los participantes, conclusiones del trabajo en grupos recogidas por el secretario del mismo, etc.

Valga el ejemplo de la unidad didáctica expuesta: no se tiene recogido el trabajo y conclusiones de los alumnos a partir de los textos comentados.

5.1. OBJETIVOS

Los objetivos tanto generales como funcionales se han cumplido, si bien cabría matizar en qué medida. Los menos redondeados son

los que emanan del estudio de las etapas más recientes, pero no por inadecuación de los objetivos, sino del tiempo previsto para su desarrollo.

Todos los objetivos recogidos en principio, se evalúan como adecuados pero se echan en falta algunos no programados cuya necesidad se ha evidenciado a lo largo del proceso didáctico habiéndose desarrollado de alguna manera:

- Conocer los métodos y técnicas del trabajo histórico.
- Fomentar la expresión oral, escrita y gráfica.

Había finalmente un objetivo no expresado, pero consciente: Ampliar el espectro cultural de los participantes y su ámbito de relación con instituciones y personas del mundo de la cultura, que ha llevado a visitar museos y hablar con sus encargados; exposiciones y hablar con los artistas; las Cortes aragonesas y hablar con su presidente; participar en actos públicos y conferencias con intervenciones; y a compartir actividades con arqueólogos o investigadores de la historia.

5.2. METODOLOGÍA

5.2.1. *Globalidad.* Se ha seguido un planteamiento que comprendía el estudio conjunto de temas que normalmente se estudian separados en materias, como Geografía, el Arte, la Historia o la Economía. Se ha llevado a cabo con bastante corrección, pero sin duda ha quedado insuficientemente tratada la época contemporánea tanto en los aspectos económicos, como en los demográficos y culturales.

5.2.2. *Trabajo.* Planteamos el trabajo a nivel individual, de pequeño grupo y gran grupo. Sin duda ha sido el individual el más desatendido. En cuanto al realizado en pequeño y gran grupo, ha sido bastante satisfactorio, a falta de la sistematización por escrito señalada más arriba.

5.2.3. *Actividades.* De las realizadas dentro del aula cabe decir, que en determinados períodos han sido un tanto repetitivas en torno al comentario de textos: no quiere decir que no haya habido otras, como ya se ha indicado, pero sí que se ha de hacer un esfuerzo creativo y ampliar y variar el campo de las actividades, incluyendo sobre todo algunas de carácter gráfico.

De las realizadas fuera de la clase la evaluación es altamente positiva, tanto por la calidad y variedad de las realizadas, como por

su interés didáctico, y el nivel de relación humana que se ha dado en ellas.

Cabría profundizar por la vía de la interdisciplinariedad, es decir, que las actividades internas o externas sirvan para relacionar personas que pertenecen a cursos distintos. Esto, que en parte se ha conseguido en las realizadas fuera de la clase, debe ampliarse a las demás por ser un medio de intercambio de distintos puntos de vista sobre las mismas realidades, que es altamente enriquecedor.

5.3. RECURSOS DIDÁCTICOS

Utilización de bibliografía especializada en el tema, para el trabajo del profesor, localizada en bibliotecas públicas, resultando muy laboriosa la elaboración de los temas, y muy costosa en tiempo.

Se elaboraron a lo largo del curso los resúmenes que eran repartidos a los alumnos con antelación, lo cual permitía que los leyera los participantes antes de llegar a trabajar el tema, ahorrándose de esta manera gran cantidad de tiempo en explicaciones. Los distintos resúmenes recogían sucinta bibliografía del tema estudiado. Es necesario valorar positivamente la disposición de fotocopidora con ampliación y reducción de originales, porque facilita en grado sumo la elaboración de los materiales para la clase. Se anticipaba asimismo, con una sesión de antelación los materiales de las actividades que habían de desarrollarse en clase, lo que permitía que algunos participantes las prepararan redundando en beneficio de los demás, ya que en los pequeños grupos de trabajo se avanzaba y profundizaba con mayor facilidad en el tema propuesto.

Hacer la observación de que es positivo anticipar la entrega de materiales, mejor dos sesiones que una, siempre que el monitor sepa referirse, recordar, señalar aspectos que se recogen en ellos para incitar al participantes a su utilización.

5.4. TIEMPO

Se estableció cronogramación, que asignaba un número de sesiones a cada unidad didáctica, y la distribución de éstas por sesiones dejándose algunas libres para imprevistos que pudieran presentarse, o para ampliación de alguna de las unidades.

Este reparto se siguió con rigor, pero se evidenció que el tiempo calculado era insuficiente para las etapas históricas más recientes, como se ha señalado más arriba lo que conllevó el parcial incumplimiento de alguno de los objetivos marcados.

Observar que los métodos didácticos activos son grandes consumidores de tiempo, hecho que hay que tener presente al programar en nuestro caso se establecieron algunas mediaciones para conseguir avivar el ritmo del curso, tales como la entrega de resúmenes, que evitaba buena parte del tiempo de exposición y de actividades elaboradas que permitan emplear el tiempo de trabajo en clase directamente para las actividades sin pérdidas en copiar, etc.

5.5. PARTICIPANTES

Hubo muy pocas deserciones y la asistencia a clase fue bastante regular, hechos ambos subrayables como positivos cuando se trata de educación de Adultos y más en un sistema no formal.

Las relaciones humanas alcanzaron un importante desarrollo entre participantes y monitores, las actividades fuera de la clase permitieron el contacto con amplio número de personas ajenas al propio curso.

Supusieron los cursos en todos los casos un aumento de la participación en actividades culturales y es significativo el que, una vez satisfechas las expectativas en el terreno de la Historia de Aragón, una buena parte de los participantes se haya orientado en este curso hacia otros cursos de la U. P., o hayan emprendido o reanudado otras enseñanzas formales; BUP, acceso para mayores de 25, cursos de la UNED, F. P., etc.

5.6. EQUIPO PEDAGÓGICO

La programación, ejecución y seguimiento de los cursos se hizo a través del equipo formado por Brígida Artal, María Jesús Costa, Maite García, Julio Martínez, Milagros Montesinos y Alfonso Pérez.

La valoración del trabajo de equipo es muy positiva y experiencias de cara a la programación, y porque permite llegar a conclusiones sintéticas y contrastadas en el seguimiento y evaluación.

EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Dpto. de Idiomas

U. P. de Zaragoza

INTRODUCCIÓN

En el primer año de andadura de la U. P. Z., el área de idiomas se ocupó exclusivamente del inglés. Se trabajó con 33 grupos, de los cuales 8 estaban en barrios rurales.

El curso se ofertó como «iniciación al Inglés», suponiéndose que los participantes no contaban con conocimientos previos del idioma.

Dicho curso tuvo una duración real de cinco meses y medio; los objetivos que se alcanzaron son los que aparecen en el apartado correspondiente.

NUESTRO GRUPO DE APRENDIZAJE

Nuestro grupo se puede definir por su heterogeneidad en edad, ocupación, nivel cultural, experiencia anterior del idioma y motivación:

1) Con respecto a la edad, los participantes oscilan entre los 16 y 65 años. La moda se sitúa entre los 20 y los 30 años. Los menores de 20 años suponen tan sólo el 10 %, y los mayores de 40 el 12,5 %.

La diferencia de edades es una de las principales fuentes de problemas, los de más edad se sienten, a veces, acomplexados al relacionar el aprendizaje como propio de un estadio anterior de su evolución. Este problema se acentúa, dado que los más jóvenes conservan más frescos sus hábitos de estudio y por lo tanto, avanzan aparentemente con mayor facilidad. Este problema se va subsanando a lo largo del curso por medio de una motivación del logro (mucho «feed-back») y, en la medida en que el participante va recobrando el hábito de aprender. Otros problemas derivados de la edad son los motivados por aspectos fisiológicos, como deficiencias auditivas y visuales, aunque éstos constituyen casos aislados y no son relevantes para el grupo de aprendizaje.

Como aspectos positivos de la diferencia de edades se pueden destacar dos. La posibilidad de utilizar las edades pedagógicamente para introducir determinadas situaciones, por un lado, y por otro, la cantidad de experiencias enriquecedoras para el grupo que aportan los participantes de mayor edad.

2) La distribución de nuestros alumnos según su ocupación es la siguiente: el 40 % son asalariados manuales y no manuales, el 15 % son amas de casa sin ninguna otra ocupación, los parados constituyen el 21 %, hay un 17 % de estudiantes y un 4 % de jubilados, mientras que de profesiones liberales y trabajadores por cuenta propia sólo hay un 3 %.

Esta heterogeneidad de profesiones se puede aprovechar pedagógicamente, tanto en el aprendizaje de nuevo léxico (los participantes tienen interés por aprender lo que tienen más cerca, y esto provoca constantes preguntas sobre palabras que utilizan habitualmente en su profesión), como al representar situaciones.

El problema que plantea la heterogeneidad ocupacional es el de los participantes que trabajan a turno, un grupo considerable, y que de alguna manera frenan su proceso de aprendizaje y el del grupo del que forman parte. Esto requiere un esfuerzo extra por parte del participante y del monitor, que tiene que ayudarles a adaptarse al ritmo del grupo. Otro tipo de problemas, que aunque personales, pueden incidir negativamente en el grupo, son los derivados de la situación laboral de los participantes: paro, inseguridad laboral, malas condiciones de trabajo, etc...

3) En cuanto al nivel cultural de los participantes nos encontramos el siguiente espectro: un 20 % de graduados escolares, 19 % con estudios de bachiller superior y COU, 18 % con certificado de estudios primarios, 12 % de técnicos de grado medio, 11 % con FP1, 8 % con FP2, 7,5 % con estudios superiores y 3 % sin estudios.

La diferencia de nivel cultural incide en el desarrollo de las clases de diferentes formas: en primer lugar, afecta al conocimiento de la propia lengua y por tanto facilita o dificulta el aprendizaje de una segunda. Por otro lado, los alumnos con más alto nivel cultural tienen más facilidad para aprender, debido a su mayor capacidad de abstracción.

A la inversa, el aprendizaje de una segunda lengua ayuda a elevar el nivel del que la estudia, y le da un conocimiento mayor de su lengua materna.

4) Los alumnos que tienen experiencias anteriores en el aprendizaje del inglés son pocos, un 14 %, pero este grupo es relevante en varios sentidos:

a) *Por su actitud*: Muchas veces estos participantes tienen en su haber un fracaso que, de alguna forma, les condiciona negativamente creándoles un estado de tensión y ansiedad en la clase.

b) *Por el método*: Algunos alumnos habían tenido experiencias de aprendizaje hace mucho tiempo, con métodos totalmente gramaticales y explicaciones magistrales en castellano. Para estas personas, nuestro método comunicativo, totalmente en inglés, supone un «shock» y provoca actitudes de rechazo.

Estos participantes son aprovechables; su nivel, un poco superior, es un motivador importante para los demás alumnos, ayuda a cambiar su motivación por el fracaso en una motivación del logro.

5) La motivación de los participantes es también distinta. Es difícil reducir a números estadísticos las motivaciones de los alumnos, ya que la mayoría de ellos dieron varios motivos. Teniendo en cuenta sólo el motivo que ellos apuntaban como principal, obtuvimos los siguientes resultados: un 30 % por la satisfacción personal que encontraban al aprender; el 27 % por la importancia que tiene el inglés en la actualidad; el 19 % estudiaban inglés por motivos profesionales; un 10 % para manejarse mejor durante las vacaciones; el 7,5 % por estudios y el 3,5 % vienen a clase de inglés para relacionarse con otra gente.

La validez de estos datos es discutible por cuanto no se dispone de un estudio más profundo (ahora en elaboración), pero los aceptamos con las oportunas reservas.

Ante esta heterogeneidad, la principal labor que tenemos, como educadores de adultos es canalizar los aspectos positivos y neutralizar los negativos de cara a crear un ambiente físico y psicológico para el aprendizaje. Esto lo logramos por medio de:

a) Técnicas introductorias:

- cada participante se presenta a sí mismo,
- las parejas de participación se presentan entre sí,
- relevos,
- pánico en escena...

b) Técnicas de dinámica de grupos.

c) Actitud del monitor como animador socio-cultural.

- d) Actividades extra-escolares;
— campeonato de dardos y torneo de baloncesto.

CÓMO SE ADAPTA NUESTRA PROGRAMACIÓN AL GRUPO DE APRENDIZAJE

Nuestra programación está basada en el texto *OPENING STRATEGIES* de Longman. Se eligió este texto porque era el que mejor se adecuaba al tipo de curso de inglés que queríamos ofrecer, ya que incidía en el aspecto comunicativo de la lengua y las situaciones que presenta están cercanas a los intereses de los participantes, según se desprendía de las encuestas realizadas con anterioridad.

La programación de las unidades se ha realizado siguiendo unos esquemas fijos y los siguientes puntos:

1) **Objetivos:**

- generales
- funcionales
- operativos.

2) **Metodología**

2.1. **Técnicas educativas:**

Se hará una labor de motivación para conseguir la participación activa de todos los miembros del grupo, utilizando para ello el trabajo en parejas, en grupos o en cadena; juegos, roleplays y dramatizaciones, actividades todas que se realizan en cada unidad didáctica y que se detallan en la cronogramación correspondiente.

Asimismo se partirá de situaciones reales para introducir la materia. Tales situaciones se presentarán por medio de diálogos grabados, dibujos, diapositivas, carteles y lectura de textos, entre otros. En todas las unidades se realizarán ejercicios orales y escritos, lecturas, «listenings» y actividades de apoyo, muchas de las cuales han surgido del propio departamento de idiomas de la Universidad Popular de Zaragoza.

2.2. **Pasos didáctico:**

Como norma general, se trabajará a partir de la presentación de estímulos o situaciones, ya sea por medio de «listenings», carteles, diapositivas, mímica... para luego pasar a la repetición individual por parte del parti-

cipante, a que el monitor formule preguntas para comprobar que el participante ha captado el mensaje, y una vez se constata que ha entendido, pasar, por fin, al trabajo en parejas, grupo, cadenas, dramatización y roleplay.

En cada unidad didáctica programada existe una cronogramación en la que se detallan los pasos didácticos surgidos de la misma.

3) Contenidos:

- Unidades
- Desglose temático:
 - fonética
 - gramática
 - expresiones

4) Actividades:

- Del monitor-animador.
- Del fichero elaborado por el departamento. Dicho fichero realizado entre los componentes del departamento de actividades, en su mayoría inventadas y tamento de idiomas de la U. P. Z. contiene un gran otras adaptadas. Estas actividades se desarrollan de forma complementaria al texto en nuestras clases.

5) Diagrama de relación objetivos-actividades:

Para alcanzar los objetivos operativos que se detallan en cada unidad se han desarrollado una serie de actividades que vienen señaladas en el diagrama y que se concretan en la cronogramación.

Las actividades no son puestas al azar, sino elegidas cuidadosamente del fichero y el libro de texto para conseguir alcanzar el objetivo propuesto en cada caso.

6) Recursos didácticos:

- Del monitor
- De los participantes
- De elaboración.

7) Temporalización:

- Duración de la unidad
- Horas semanales
- Cronogramación: cada unidad presenta una cronogramación, es decir, los contenidos y actividades a desarrollar en

un tiempo determinado a lo largo de las diferentes sesiones de que consta cada unidad; la cronogramación es a la vez flexible a inflexible, pues el ritmo lo marca el propio grupo y se pueden introducir modificaciones por iniciativas del monitor o del participante.

8) **Bibliografía:** en cada unidad se hace una relación de la bibliografía utilizada.

9) **Evaluación:**

— Instrumentos:

- cadena de preguntas
- ejercicios del libro
- ejercicios orales
- roleplay
- «open dialogue»
- juegos.

— Momentos: se especifica en qué momentos de cada sesión aparece la evaluación.

La evaluación no la entendemos en el sentido clásico de puntuar o juzgar el trabajo y los resultados al fin de cada proceso, sino que aparece a lo largo de toda la unidad didáctica en forma de «roleplays», juegos y distintos tipos de ejercicios. La función de este tipo de evaluación es doble; por un lado es un estímulo para el participante que constata de forma permanente sus propios avances, y a la vez sirve para que el monitor evalúe la efectividad de sus métodos y de esta forma rectifique si es necesario.

PROGRAMACIÓN GLOBAL DE NUESTRA PRIMERA EXPERIENCIA

Una vez expuestos los puntos en que nos basamos para realizar nuestra programación, pasamos a presentar la programación global de lo que fue nuestra primera experiencia en la Universidad Popular.

1. OBJETIVOS

1.1. *Objetivos generales:*

Iniciar en la lengua inglesa incidiendo en su aspecto comunicativo, así como tomar contacto con el modo de vida y cultura anglosajones.

1.2. *Objetivos funcionales:*

Considerando que en la lengua se desarrollan un número limitado de funciones que permiten la comunicación y atendiendo al enfoque funcional del lenguaje, se han contemplado, en este primer nivel de aprendizaje, unas determinadas funciones tales como: dar y pedir información personal, ofrecer, rechazar y aceptar cosas, hablar sobre lo que a uno le gusta o no...; tales funciones nos llevaron a los objetivos operativos, mostrándose así el aspecto comunicativo que se pretende.

Las funciones desarrolladas fueron:

- «greeting and introducing»
- «asking for and giving personal information»
- «talking and asking about likes and dislikes»
- «agreeing and disagreeing with people»
- «offering, accepting and refusing things»
- «getting around»
- «asking and talking about daily activities».

1.3. *Objetivos operativos:*

Quedaron patentes al poder desarrollar el aspecto comunicativo del lenguaje, utilizando las funciones en situaciones concretas en las que se requiere:

- 1) Presentarse: «My name's...».
- 2) Saludar a alguien: «Hello. How are you?»/«How do you do?».
- 3) Dar y pedir información personal:
 - a) sobre el país de procedencia: «I'm from...».
 - 4) b) sobre la nacionalidad: «I'm...».
 - 5) c) dirección: «My address is...».
 - 6) d) número de teléfono: «My telephone number is...».
 - 7) e) donde vive uno: «I live in...».
 - 8) f) profesión: «I'm a...».
 - 9) g) edad: «I'm ...(years old)».
- 10) h) aptitudes: «I can...».
- 11) i) estado civil: «I'm married/single...».
- 12) j) familia: «I've got ... children».
- 13) Hablar y preguntar sobre gustos: «I like...»/«I don't like...».

- 14) Estar de acuerdo o en desacuerdo con alguien: «Yes, so do I»/«No, nor do I».
- 15) Ofrecer, aceptar y rechazar cosas: «Do you want...?». «Yes, please»/«No, thanks».
- 16) Getting around:
 - a) ir de compras: «I want to buy/get...».
- 17) b) preguntar por lugares o establecimientos: «Is there a ... near here?»/«Where can I buy...?».
- 18) c) preguntar el precio de las cosas: «How much is it?».
- 19) d) preguntar la hora: «What time is it?».
- 20) Hablar y preguntar sobre actividades cotidianas:
 - a) comentar o hablar sobre lo que se está haciendo: «I'm (+ gerundio) studying...».
- 21) b) hablar sobre la rutina diaria: «I get up at...»/«I go to school at...».
- 22) c) hacer comentarios sobre el tiempo (clima): «It's hot/warm/cold...».

2. METODOLOGÍA

Véase «Metodología: técnicas educativas y pasos didácticos» en el apartado 2 de la página 3 de este trabajo.

3. CONTENIDOS

3.1. Unidades: 7.

3.2. Desglose temático:

Fonética: incidir en aquellas palabras que resulten más difíciles de reproducir para los hispano-parlantes que aprenden el inglés.

Gramática:

- presente simple del verbo «To Be»
- pronombres sujeto
- question words: what / where / how / who / how old / how / much / how many / when / what time.
- adjetivos posesivos
- «pleased to + verbo»
- «here's your + nombre»

- artículo «the», «a», «an»
- pronombres demostrativos: this, that, these, those
- it's / he's + adjetivo
- it's a/an + adjetivo + nombre
- presente simple verbos regulares
- preposiciones de lugar: in, on, near, next to, opposite
- genitivo sajón
- gerundio después de «hate», «like», «love»
- inversión con los verbos auxiliares: «so do I»
- pronombres objeto
- verbo modal «can»
- have got
- nombres contables e incontables con «a» / «an» / «some»
- adverbios «left»/«right»
- cuantificadores: «some»/«many»/«most»
- preposiciones de tiempo: after, before, until, on, in, for, at
- presente continuo
- adverbios de tiempo: every day/morning...
- gerundio tras el verbo «go»
- next/last.

Vocabulario:

- partes del día
- adjetivos: small, big, new
- números del 1 al 100
- tratamientos: Mr., Mrs., Miss
- saludos: hello, hi
- hobbies, deportes y juegos
- gente famosa
- animales
- comidas
- bebidas
- puntos cardinales
- profesiones
- ciudades británicas
- monedas y billetes
- días de la semana
- la familia
- expresiones sobre el tiempo

4. ACTIVIDADES

4.1. *Del monitor-animador:*

- presentar situaciones por medio de mímica, dibujos en la pizarra, fotografías...
- manejar el cassette
- motivar a los participantes al trabajo en parejas, grupos y cadenas.

4.2. *De los participantes:*

- trabajar en parejas, grupos o cadenas
- representar roleplays
- tomar parte en los juegos
- hablar, escuchar, leer y escribir.

5. DIAGRAMA DE RELACIÓN OBJETIVOS-ACTIVIDADES

Véase cuadro.

6. RECURSOS DIDÁCTICOS

6.1. *Del monitor:*

- pizarra
- diapositivas
- dibujos
- fotografías
- realia
- pelota
- mapas
- planos
- canciones
- folletos turísticos
- menús
- reloj de cartulina
- cartulinas de nacionalidades
- cartulinas de establecimientos
- barajas
- fotocopias con ejercicios
- bingo.

5. DIAGRAMA DE RELACION OBJETIVOS-ACTIVIDADES

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
TRABAJO EN PAREJAS	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
TRABAJO EN GRUPOS	X		X	X						X					X				X	X			
ROLEPLAY	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
ESCRITURA	X				X	X							X						X	X			
LECTURA			X	X			X	X		X										X	X		
ESCUCHAR	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
JUEGOS	X				X	X										X		X					
HABLAR	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CADENA ORAL	X	X				X		X	X				X										
EJERCICIOS DEL LIBRO					X	X	X	X					X	X	X	X	X	X				X	X

6.2. De los participantes:

- bolígrafo
- papel
- libro

6.3. De elaboración:

6.3.1. Instrumentos:

- cassettes
- radiocassette
- rotuladores
- pinturas
- proyector

6.3.2. Materias primas:

- fichas en blanco
- tarjetas de visita para barajas
- folios en blanco
- cartulinas de colores
- tiza
- revistas

7. TEMPORIZACIÓN

7.1. *Duración*: 5 meses y medio.

7.2. *Horas semanales*: 3.

7.3. *Cronogramación*: Cada unidad ocupaba una media de seis horas (dos semanas). Las actividades complementarias se realizaban en horas lectivas.

8. BIBLIOGRAFÍA

ABBS, B. & FREEBAIRN, I., *Opening Strategies*, Students' Book, Longman.

ABBS, B. & FREEBAIRN, I., *Opening Strategies*, Teacher's Book, Longman.

- ABBS, B., & FREEBAIRN, I., *Opening Strategies*, Workbook, Longman.
- Equipo Pygmalion, *El enfoque comunicativo en la escuela*, Edi-6, Madrid, 1983.
- GRANGER, C., *Play games with English*, Books, 1, 2; Heinemann, London, 1980.
- mental), C. E. E. I., Madrid, 1981.
- SHEERIN, *Textos en inglés para dictado y comprensión* (nivel elemental), C. E. E. I., Madrid, 1981.
- MENNE, S., *Project G. B.*, Mary Glasgow, London, 1977.
- LONG, M., *Face to face*, Evans, London, 1977.
- PAPA & IANTONO, *Famous British & American songs*, Longman, London, 1981.
- CALMAN & DUNCAN, *Calman cards*, Longman, London, 1979.
- BYRNE, *Material for language teaching 3*, Modern English Publications, Grimsby, 1978.
- STITT, J., *Knives, forks and fingers*, Evans, London, 1983.
- MAGILL, *Who, how, when*, Evans, London, 1983.
- GIESE, D., *What's new?*, Evans, London, 1983.
- DUNKLING, L., *The Mystery of the Loch Ness monster*, LSRS1, Longman, London, 1979.
- Longman Dictionary of Contemporary English*, Longman, London, 1982.
- WATCYN-JONES, *Penguin Education English. Pair Work A y B*, Penguin, London.
- GIL GARCÍA, C. & SERRANO SAMPEDRO, I., *El juego aplicado a la enseñanza del inglés*, ICE, Zaragoza, 1981.

9. EVALUACIÓN

9.1. Instrumentos:

- preguntas del monitor a los participantes, de los participantes al monitor y entre los participantes
- roleplays
- open dialogues
- listenings
- juegos.

9.2. Momentos:

- al principio y final de cada sesión
- al final de cada unidad

- cada cuatro unidades
- en los momentos en que surgieran: roleplays, open dialogues, listenings y juegos, dentro de cada unidad didáctica.

MODELO DE UNIDAD DIDÁCTICA

Previamente al comienzo de las sesiones y con ayuda de los cuestionarios que los futuros participantes habrán rellenado, se realizará un estudio del grupo destinatario en base a las siguientes directrices:

- nivel de conocimientos de la materia
- proceso de socialización
- edad
- necesidades, intereses y motivaciones.

Se elaborará asimismo un estudio del aula (espacio, luz, mobiliario, posibilidades) y del ambiente dentro de la clase. A este respecto, los esfuerzos deben ir encaminados a conseguir que este último sea distendido, informal y que facilite la participación activa de todos los miembros del grupo.

Teniendo en cuenta estos aspectos se elabora una programación general del curso que se contrasta con los participantes los primeros días de clase. De la misma manera, antes de comenzar cada unidad se presenta ésta al comienzo de la clase para su contrastación.

UNIDAD DIDACTICA N.º 4

1. OBJETIVOS

1.1. *Objetivos generales:*

- Aprender lo relacionado con:
- comida, bebida y dinero
 - gustos y aversiones
 - deportes y actitudes
 - edad.

8. Preguntar y contestar sobre la edad de las personas y la antigüedad de las cosas:

- «How old is it?»
- «How old is he?»
- «How old is she?»
- «How old are you?».

3. CONTENIDOS

3.1. *Unidades*: una.

3.2. *Desglose temático*:

Fonética:

- CAN
- CAN'T
- MUCH
- OLD
- SORRY

Gramática:

- Verbo modal «can».
- Gerundio de los verbos like, hate, love.
- Inversión con el verbo auxiliar «do» (so do I, nor do I).
- Question word: «Who...?».
- Pronombres objeto: him, her, me, them, you.
- Adjetivos demostrativos.

Vocabulario:

- comidas
- bebidas
- deportes
- números del 10 en adelante
- dinero
- actividades.

Expresiones:

- «How old are you?»
- «How old is it?»
- «How much is it?»
- «So do I»
- «Nor do I»
- «That's all right»
- «There you are»

- «See you later»
- «It's great fun!».

4. ACTIVIDADES

4.1. *Del monitor-animador*

- 4.1.1. Actividades del fichero: F4.1
F4.2
F4.3
F4.6

4.1.2. Actividades del libro.

4.2. *Del participante*

- 4.2.1. Realizar las propuestas por el monitor.
4.2.2. Realizar las que los mismos participantes propongan.

5. DIAGRAMA DE RELACIÓN OBJETIVOS-ACTIVIDADES

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
PAIR WORK	X		X		X	X	X	X							
GROUP WORK	X	X		X		X	X								
ROLEPLAY		X	X	X											
WRITING		X					X	X							
READING	X	X	X	X	X	X	X	X							
LISTENING	X	X	X	X	X	X	X	X							
GAME			X		X	X	X	X							
SPEAKING	X	X	X	X	X	X	X	X							
ORAL CHAIN	X	X	X	X	X	X	X	X							
BOOK EXERCISES	X	X	X	X	X	X	X	X							

6. RECURSOS DIDÁCTICOS

6.1. *Del monitor:*

- pizarra
- dibujos o fotos de bebidas calientes y frías, bocadillos, galletas...
- cartulinas con números del 10 al 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100 y 1.000
- Dibujos con objetos y los precios (en singular y plural)
- foto de cafetería con clientes y camarero
- dibujos o fotos sobre actividades (pág. 30)
- fotos de personas de diferentes aspectos
- fotos de personajes famosos
- fotos de hombres, mujeres y monumentos con la edad y la antigüedad en un recuadro.

6.2. *De los participantes:*

- bolígrafo
- papel
- libro.

6.3. *De elaboración:*

6.3.1. Instrumentos:

- cassettes
- radiocassette
- alfileres.

6.3.2. Materias primas:

- folios
- cartulinas blancas
- tiza.

7. TEMPORALIZACIÓN

7.1. *Duración de la unidad:* 6 horas y tres cuartos.

7.2. *Horas semanales:* 3 = dos semanas y media sesión.

7.3. *Cronogramación:*

1.ª SESION

1) Introducir «Do you want...?» con varios dibujos para que ellos contesten: «Yes, please/No, thanks»	5'
2) Practicar en parejas	3'
3) Introducir «Do you want... or ...?» presentando la situación mediante dibujos de café, té, bebidas, bocadillos, galletas, etc..., para que respondan: «..., please»	5'
4) Practicar en parejas	3'
5) Presentar el menú (sin precios) aclarando el vocabulario mediante los dibujos	5'
6) Hacer preguntas del tipo: «What do you want?», para contestar: «I want...»	7'
7) Por grupos confeccionar un menú (actividad F4.1 del fichero Inglés I-II de U. P. Z.)	7'
8) Practicar: «Do you want...?» / «Do you want... or...?» / «I want...», por grupos	10'
9) Break	5'
	<hr/>
	50'
10) Introducir los números del 10 al 20, el 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100 y 1000 mediante cartulinas con dichos números. Presentarlos y repetir	10'
11) Presentar sólo las cartulinas para que los participantes digan los números	5'
12) Con el menú del libro u otro con los precios, introducir: «How much is it?» «It's ... pence». A continuación, preguntar «How much in a sandwich?», «How much a coffee?», etc... ..	5'
13) Practicar en parejas sobre los precios del menú ...	3'
14) Presentar carteles con dibujos de diferentes objetos y sus precios para introducir las libras y hacer preguntas sobre los precios de dichos objetos: «How much is a camera?» «It's (1) £ (50)	7'
15) Con dibujos de varios objetos y sus precios (dos lápices, tres libros, ...), introducir: «How much are these?» / «How much are those?», «They are...» ...	5'
16) Check (cadena de preguntas)	5'
	<hr/>
	90'
	245

2.^a SESION

1) Check (con el ejercicio 5 pág. 29)	5'
2) Presentar la situación de una cafetería (foto con camarero y cliente) para introducir: «Can I have...?». El monitor asume el papel del cliente y pide varias cosas	8'
3) El monitor hará de camarero y cada participante irá pidiendo lo que quiere tomar diciendo: «Can I have...?»	5'
4) Practicar en grupos con el ejercicio 6, pág. 29	3'
5) Presentar situación del diálogo, parte 1	2'
6) Escuchar cassette diálogo, parte 1 (dos veces) con el libro cerrado	5'
7) Preguntas sobre el texto	3'
8) Los participantes leen adoptando los diferentes roles del diálogo, en grupos de 3	7'
9) Presentar dibujos o fotos de las actividades que aparecen en la pág. 10 del libro y hacer preguntas sobre ellas: «Do you like...?»	10'
10) Break	5'
	53'
11) Introducir: «I love it»/«I hate it» con las diferentes actividades y expresándolo con mímica	4'
12) Practicar en parejas	3'
13) Cada participante expresará si le gusta o no una actividad concreta: «I like reading» («So do I») «I don't like painting» (Nor do I»), a lo cual el monitor contestará: «So do I», «Nor do I»	5'
14) Practicar en grupos pequeños	4'
15) Con la situación que se utiliza en el anterior paso número 13, mostrarse en desacuerdo con los gustos de la gente. «I like writing letters». <i>Really?, I don't.</i> «I don't like discos». <i>Really?, I do</i>	4'
16) Practicar en parejas	3'

Experiencia en la enseñanza de idiomas

17) Presentar situación del diálogo, parte 2	2'
18) Escuchar el diálogo dos veces con el libro cerrado ...	4'
19) Los participantes leen diálogo por parejas	8'
<hr/>	
Fin de la 2. ^a sesión	90'
<hr/>	

3.^a SESION

1) Check, con los «Oral Exercises» 1, 2, 3, 5 y 6 de la página 35 del libro	10'
2) Con fotos de personas de diferentes aspectos introducir: «him»/«her»/«them». «I like this man»/«I like him»	3'
3) Preguntas	3'
4) Introducir: «Who is...?» con fotos de personajes famosos	5'
5) Roleplay a elegir entre 1 y 2; preparar por grupos. 1) Bar: pedir algo de comer y beber pedir el precio. (F4.2) 2) Tienda: pedir diferentes cosas y precios. (F4.3).	14'
6) Representar el roleplay y corregir	15'
7) Break	5'
<hr/>	
	55'
8) Con mímica, introducir «Can». También puede introducirse con fotos o con los dibujos del libro, presentando: «(I) can...», «Can you...?»	5'
9) Practicar en parejas con las actividades del libro ...	5'
10) Por grupos realizar una encuesta sobre unas determinadas actividades y anotar los resultados del grupo: 5 people can... ..	10'
11) Cada grupo leerá los resultados de su encuesta	5'
12) Hacer ejercicio 4, pág. 35, ampliándolo	3'
13) Check con cadena de preguntas	7'
<hr/>	
Fin de la 3. ^a sesión	90'
<hr/>	

4.ª SESION

1) Check con el «Open Dialogue» de la pág. 33	15'
2) Introducir la edad refiriéndose a uno mismo: «I'm...»/«I'm ... years old» y preguntar a los parti- cipantes: «How old are you?»	5'
3) Con fotos de hombres, mujeres y monumentos, pre- guntar por su edad o antigüedad: «How old is she/he/it?» «How old are they?»	10'
4) Presentar situación diálogo, parte 3	2'
5) Escuchar el cassette dos veces con el libro cerrado.	6'
6) Preguntas sobre el texto	4'
7) Los participantes leen el diálogo en grupos de 3	8'
8) Break	5'
	<hr/>
	55'
9) <i>Listening de la pág. 34:</i>	
a) Introducir situación y preguntas	2'
b) Escuchar el cassette 3 veces, la primera para es- cuchar sólo, la segunda para responder a las cues- tiones y la tercera para comprobar y contrastar resultados	18'
10) Jugar al bingo (números)	15'
	<hr/>
Fin de la 4.ª sesión	90'
	<hr/>

5.ª SESION

1) Check: Game: «Who am I?» (F4.6)	10'
2) Presentar la situación del «reading», pág. 34	2'
3) Escuchar el texto	2'
4) Leen los participantes	6'
5) Rellenar la ficha de la pág. 34	5'
6) Por parejas, escribir una carta a un amigo/a, dando información sobre ambos	10'
7) Cada pareja leerá su carta al resto de la clase	10'
8) Check: cadena de preguntas	5'
	<hr/>
Fin de la Unidad 4	55'
	<hr/>

8. BIBLIOGRAFÍA

- B. ABBS & I. FREEBAIRN, *Opening Strategies*, Longman, 1982 (Teacher's Book).
B. ABBS & I. FREEBAIRN, *Opening Etrategies* (Sstudents' Book), Longman, 1982.
GRANGER, C., *Play Games with English*, Book 1, Heinemann, London, 1980.
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS DE U. P. Z., Fichero de Actividades.

9.1. Instrumentos:

- cadena de preguntas
- ejercicios del libro
- ejercicios orales
- roleplay
- «Open Dialogue»
- juegos.

9.2. Momentos:

— final 1. ^a sesión	5'
— principio 2. ^a sesión	5'
— principio 3. ^a sesión	10'
— mitad 1. ^a parte 3. ^a sesión	29'
— final 3. ^a sesión	7'
— principio 4. ^a sesión	15'
— final 4. ^a sesión	15'
— principio 5. ^a sesión	10'
— mitad 5. ^a sesión	5'

101'

**LA EXPRESION DRAMATICA EN LA EDUCACION
DE ADULTOS**

Alberto BRIENZA

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es una referencia a los planteamientos básicos que me sirven de apoyo a la hora de elaborar un programa de trabajo con grupos de adultos en el campo de la expresión dramática.

Estos planteamientos no son más que un resumen de experiencias realizadas con colectivos de jóvenes y adultos en el ámbito de escuelas de adultos, casas de la juventud, grupos universitarios, etc.

Pero los fundamentos para elaborar un programa provienen de experiencias realizadas con niños, que luego he trasladado al trabajo con adultos.

Con ello ha sido posible crear *un tipo de teatro*, encontrar *una forma de expresión* y desarrollar *una temática* que reflejara sus problemas y los de su entorno. Lo demás ha sido un trabajo de adecuación y sistematizar procesos que sirvieran de guía o apoyo para las fases de creación.

Así y todo, diseñar un programa de expresión dramática para adultos no es tarea fácil. A diferencia de los niños, los adultos sufren una serie de bloqueos y condicionamientos que no les permiten «entrar» fácilmente en el juego de las técnicas de la expresión.

Así como el niño posee la capacidad innata de expresarse libre y espontáneamente, de imaginar sin limitaciones y de trasladarse —a través del juego— del mundo de la realidad al de la ficción y viceversa, el adulto arrastra consigo una carga de frustraciones que bloquean su capacidad lúdica.

Unos de sus condicionamientos, es que posee un patrón para definir el teatro. Un teatro irreal, de cartón y con bonitos colores que le ha llegado del bien llamado teatro comercial, o del teatro televisivo, o de los anuncios o comentarios al uso.

Estos condicionamientos pesarán a la hora de expresarse desinhibida y creativamente a partir de una concepción distinta y unas técnicas «poco ortodoxas».

Por ello, habrá que luchar contra ese modelo de teatro en crisis —que es efectiva, en la medida en que la sociedad toda vive en crisis— y demostrarle que es posible otro tipo de teatro, un teatro que como medio de comunicación y expresión puede analizar la realidad social. Internarse en ella. Enfocarla desde distintas perspectivas. O simplemente mostrarla tal como es..., que ya es bastante como para enjuiciarla.

En consecuencia, el programa no puede limitarse a una introducción sobre conceptos de la expresión dramática y al desarrollo de sus técnicas, sino que debe profundizar en una serie de aspectos previos, condicionamientos sociales y posibilidades reales de transformación individual y grupal de los participantes.

Y el participante debe tomar conciencia de que a través del teatro puede modificar comportamientos y eludir la acción de los medios que de manera muy sutil reprimen su necesidad de expresión; que es posible un teatro fuera de las cuatro paredes en que ha sido recluido para que pueda vivir tanto en las escuelas, como en las plazas o en las fiestas populares. Y que para ello no hace falta más que concebirlo de otra manera.

Queda claro que la expresión dramática tanto para jóvenes como para adultos, no puede repetir esquemas y debe ser lo suficientemente motivadora como para crear nuevas expectativas, a fin de que la acción teatral readquiera su carácter *lúdico* y *vital*.

1. FINALIDADES Y OBJETIVOS

1.1. Antes de trazar un programa de expresión teatral trato de reunir toda la información posible para saber *qué* es lo que se pretende llevar a cabo:

- Si es un programa de iniciación.
- Si una vez realizada esta iniciación se desea abordar otro programa a otro nivel.
- Si es un programa experimental.
- Si una vez evaluados los resultados de esta experiencia, va a tener alguna aplicación.
- Si los programas posteriores van a ser transitorios o se piensa darles continuidad.
- Si anteriormente se han realizado otras experiencias y en qué sentido.

En cualquiera de estos casos u otros que se pudieran presentar tengo que tener en cuenta el carácter de la institución que me pide el proyecto:

- Si es un sindicato.
- Si es una asociación vecinal.
- Si es una escuela de adultos.
- Si es una centro de cultura.
- Si es una casa de juventud.

Esta consideración puede determinar la orientación del programa y la temática a desarrollar.

1.2. En segundo término y a efectos de fijar los objetivos que se pretenden conseguir trato de saber *por qué* se quiere realizar un programa de expresión teatral:

- Si es una actividad más dentro de un conjunto.
- Si se trata de dinamizar a algún grupo.
- Si a través de la experiencia a realizar se quiere dar una información global del tema.
- Si se pretende la clásica representación como parte de un festejo.

1.3. El paso siguiente está orientado a saber *para quiénes* voy a trazar el programa. Y en este apartado realizo un programa similar a los anteriores:

- Si el grupo ya ha realizado alguna experiencia y a qué nivel.
- Si los participantes provienen de distintos grupos.
- Si parte de ellos tienen alguna experiencia y otros no.
- Si es un grupo de iniciación.

A este análisis tengo que sumar otro posterior que realizo con el grupo y en el que trato de establecer:

- Nivel de información y conocimientos que posee el grupo sobre el tema.
- Canales a través de los que ha adquirido esa información o conocimientos.
- Criterios que se tienen respecto al teatro.

1.4. Una vez reunidas las informaciones previas puedo tener una orientación de *cómo* o *de qué manera* desarrollaré al programa, sin olvidar que el mismo se completará con el aporte de los propios participantes.

2. RECURSOS E INFRAESTRUCTURA

- 2.1. En el estudio previo al trazado del programa, trato de conocer con qué medios se cuenta para el desarrollo del mismo, y si los recursos atienden solamente a satisfacer los horarios del monitor, o si se contempla la adquisición de materiales (adecuación escénica y técnica) y si existe una cobertura para acciones posteriores (representaciones, adquisición de equipos, etc.).
- 2.2. Del mismo modo, me informo con qué locales se cuenta para el trabajo del grupo. Si los mismos reúnen condiciones mínimas de limpieza, ventilación, iluminación, calefacción, aseos, etc. No hay que olvidar que este será un espacio de trabajo, de estudio, de creación y que como tal es parte de los elementos que cuentan para el resultado final.
- 2.3. Por otra parte, necesito saber si se dispone de equipamiento técnico para complementar la labor del grupo (sonido, iluminación, telones, etc.).

3. PROYECCIÓN EXTERIOR

- 3.1. Si el programa que voy a desarrollar incluye la muestra de sus resultados (representaciones en barrios, institutos, casas de cultura, etc.), debo tener en cuenta el tipo de receptor, el lugar y las circunstancias, a fin de adecuar la acción.
No todos los temas se adecúan a todo tipo de receptor.
No todos los espacios son aptos para un mismo tema.
- 3.2. Esa adecuación o replanteamiento del programa es aún más válida si los receptores pertenecen a grupos específicos (tercera edad, enfermos, reclusos, etc.) y los espacios y circunstancias guardan unas características especiales.

4. PLATAFORMAS DE CONTINUIDAD

- 4.1. Cuando se plantea un programa a largo plazo, trato de no descuidar este capítulo ya que generalmente se centra todo el esfuerzo en la acción inicial y no se tienen en cuenta los pasos subsiguientes. La falta de constante eva-

luación y de programas escalonados originan que el esfuerzo realizado termine diluyéndose por falta de orientación posterior.

4.2. Salvo ciertas claves que han determinado el cumplimiento del program inicial, los siguientes son algunos de los puntos que trato de tener en cuenta para una acción con continuidad:

- Programación global.
- Soporte económico.
- Infraestructura.
- Organización interna.
- Programas de profundización de conocimientos.
- Formación de monitores.
- Adquisición de nuevas técnicas.
- Especialización de los participantes por áreas (invest.gación, documentación, etc.).
- Intercambios con otros grupos.
- Seminario de autores.
- Formación de técnicos para áreas complementarias.

5. APUNTES PREVIOS

5.1. Antes de poner en funcionamiento mi programa procuro hacer un recuento de lo que llevo en mi maleta. Es como revisar los bolsillos antes de salir a la calle. Esta práctica me sirve para actualizar algunos conocimientos, afirmar o rectificar juicios de valores. Saber si estoy a punto. Mi recuento podría ser éste:

- Fundamentos históricos.
- Evolución de las formas teatrales.
- Panorámica sobre escuelas y estilos.
- Revisión de los aspectos teóricos, técnicos y prácticos (dinámica de grupos, técnicas de expresión, estructura dramática, panorama teatral, etc.).
- Análisis de mi concepto de la expresión teatral.

6. PROGRAMA DE EXPRESIÓN DRAMÁTICA PARA ADULTOS

6.1. El programa a desarrollar con el grupo es la consecuencia de todo un análisis previo. Pero hay *algo* en este progra-

ma que no es producto de determinados condicionamientos. Ese algo no es otra cosa que el *carácter*, el *estilo* o *concepción* de lo que el monitor quiere transmitir al participante.

Ha quedado muy claro en mi introducción que mis líneas de trabajo en nada tienen que ver con los planteamientos del teatro convencional. Yo entiendo el teatro como JUEGO. Y el juego como VIDA. Por ello mi tratamiento pretende un teatro vital, un encuentro de doble participación, una experiencia a través de la expresión y de valores estéticos y temáticos.

Mi concepción de la expresión dramática se apoya fundamentalmente en tres elementos: EL ACTOR, EL ESPACIO Y LA ACCIÓN. Y hay un cuarto elemento sin el cual no tendría razón el teatro: el coparticipante (que en este caso no es espectador).

El *actor*, como elemento vital de expresión, de comunicación, capaz de crear y recrear situaciones, de contagiarnos con su magia para hacernos coparticipar del fenómeno teatral.

El *espacio*, un ámbito total, adaptable, transformable, continente y contenido de la acción teatral. Este espacio nada tiene que ver con el espacio convencional del teatro (escenario).

Y la *canción*, que no es otra cosa que lo que pasa, el acontecimiento, la historia, el tema que habremos de referir.

Y ese tema ha sido creado o recreado por el actor, forma parte de sí mismo, de sus vivencias, de sus emociones, de su entorno. ¡Cuidado!, no estoy desconociendo la figura del autor. Sólo trato de que el participante sepa cómo se genera una acción, cómo se elabora un tema (si es suyo y refleja su realidad, mucho mejor). Luego vendrán los autores. Pero ahora, hoy, necesitamos tanto actores y público (participantes y coparticipantes) hablar, expresar una realidad: la nuestra, y ser cronistas de nuestro tiempo y de nuestras acciones. Hoy se impone un *teatro de urgencia*. Que no puede esperar, ni a que se elabora una obra, ni a que terminen de derrumbarse estructuras caducas. Y para ello no hacen falta grandes presupuestos, ni valiosos telones que sólo se exhiben por espacio de po-

cos minutos, para esfumarse una vez satisfecha la vanidad del decorador.

Pero en el capítulo de mi programa donde hago mayor hincapié es en el trabajo con el participante. Yo llego al primer encuentro de la misma manera que él llega: con un montón de expectativas y sin saber nada. Sólo llevo un mínimo de conocimientos a manera de orientación. Luego, necesito saber, conocer, indagar en el alma, en los sentimientos del otro. Saber qué y cómo piensa. Saber qué siente, cuáles son sus alegrías y cuáles sus pesares. Qué está dispuesto a ofrecerme y de qué manera va a ofrecerse al colectivo que iniciará la misma aventura que él. Saber, en suma, si somos capaces de intercambiarlos conocimientos y entre todos crecer juntos.

En este proceso el monitor no podrá exigir, como no sea a sí mismo para dar, orientar, intercambiar conocimientos y hacer una evaluación constante de su labor.

Volviendo a lo que sería el programa en sí, se refleja en la siguiente síntesis:

- 6.2. Dinámica del grupo —Desbloqueo—. En este primer paso se trata de favorecer la participación.
- 6.3. Determinar el nivel de conocimientos y juicio de los participantes respecto al hecho teatral.
- 6.4. Determinar la capacidad y necesidad de expresión del grupo.
- 6.5. Conocer la capacidad creativa del grupo.
- 6.6. Conocer las motivaciones que los animaron a integrarse en un grupo de expresión teatral.
En el transcurso de esta primera etapa también me presento, me doy a conocer y trato de que los participantes conozcan cuáles son mis *objetivos provisionales*.
- 6.7. Tratamiento y ejercitación de los medios expresivos.
- 6.8. Tratamiento del espacio. Aprovechamiento y adecuación a las posibilidades del espacio. Planteamiento de trabajo en un espacio total (no convencional).
- 6.9. Ciclo de improvisaciones en base a distinto tipo de motivaciones.
- 6.10. Improvisaciones sobre temas determinados por los participantes.

- 6.11. Estudio de un tema: improvisaciones, definición, estructura y desarrollo.
- 6.12. Fase preparatoria para la muestra de la experiencia.

7. APUNTE FINAL

Finalmente, quisiera referirme a una realidad. La realidad actual del teatro. No cabría un análisis en profundidad ya que con sólo abrir el periódico en las páginas dedicadas a la cartelera de espectáculos tenemos el panorama muy claro.

Yo muchas veces tengo la sensación de que nuestro trabajo es como derramar una gota en el mar. Cuando hablamos de teatro no sé si estamos hablando de la misma cosa. He conocido jóvenes que jamás han pisado un teatro. Los niños creen que teatro es lo que ven por televisión. Y pronto llegaremos a creer que la palabra teatro es una marca de lavavajillas.

Considero que se impone que desde las UU. PP. nos planteemos la realización de un encuentro para coordinar e intercambiar conocimientos respecto a nuestros programas de trabajo. Tal vez éste (u otro) puede ser el punto de partida para promover una dinámica de expresión teatral con características propias, que se identifique y se distinga.

El resto, puede llegar a ser un programa de renovación y divulgación teatral coordinado.

BIBLIOGRAFIA

Dramatización y expresión:

- POVEDA, M.^a D.: *Creatividad y Teatro*. Ed. Narcea. Madrid, 1973.
- PUIG SERRAT: *Dramatización*. Ed. Vicens Vives. Barcelona, 1973.
- FAURE, G. y LASCAR, S.: *El Juego Dramático en la Escuela. Fichas de ejercicios*. Ed. Cícel-Kapelusz.
- LÓPEZ GANIVET, P.: *El Juego Teatral en la Escuela*. Ed. Guadalupe, Buenos Aires, 1977.
- FREUDENREICH y otros: *Juegos de Actuación Dramática*. Ed. Interduc-Schroedel. Madrid, 1979.
- PASSATORE, F. y otros: *Yo soy el Arbol (Tú el Caballo)*. Ed. Avance. Barcelona, 1976.

La expresión dramática en la educación de adultos

Expresión corporal:

DEMARCHI, E. M. y FIORE, I. M.: *Expresión corporal*. Cuadernos Pedagógicos, núm. 24. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1975.

BONET, Esther: *Gimnasia Jazz*. Nova Terra. Barcelona.

Mimo y Pantomima:

FONT, A.: *El Mim*. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1974.

PÉREZ, P.: *Iniciación al Teatro Popular*. (Cap. sobre mímica). Oliva. Ed. Doncel. Madrid, 1979.

Varios:

RODARI, G.: *Gramática de la Fantasía*. Ed. Reforma de la Escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, núms. 48, 52, 75.

Teoría Teatral:

BROOK, P.: *El Espacio Vacío*. Ed. Península. Barcelona.

CERVERA, J.: *El Teatro al alcance del Grupo*. Ed. Marsiega.

GROTOWSKY, J.: *Hacia un Teatro Pobre*. Ed. Siglo XXI.

BERTHOLD, M.: *Historia Social del Teatro*. Ed. Guadarrama.

MEYERHOLD, V.: *Teoría Teatral*. Ed. Fundamentos, Madrid.

STANISLAWSKY, C.: *Un actor se prepara*. Ed. Danae, México.

**EDUCACION DE ADULTOS, EXTENSION UNIVERSITARIA
Y NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA POBLACION**

M. LL. FABRA y R. QUITLET

La gran riqueza y diversidad de las experiencias de educación de adultos actualmente existentes en Cataluña y la larga tradición histórica que posee nuestro pueblo en este campo no impiden que, desde el punto de vista cuantitativo, la oferta actual de educación de adultos sea escasa en relación al volumen de la población a la que se dirige (demanda potencial).

Los Censos de Población y los Padrones Municipales de Habitantes nos aportan la información más fiable en este momento sobre algunas de las características de la población adulta y, de modo especial sobre su nivel de instrucción. Un nivel de instrucción que no dudamos en calificar de bajo y que, a su vez, es indicativo del mal funcionamiento de nuestro sistema educativo en los períodos en que dicha población adulta podría haber estado escolarizada.

Si viviéramos en los años sesenta, a la vista del nivel de instrucción de nuestra población adulta, habríamos afirmado que el capital humano de nuestro país era pobre, y quizás, a continuación habríamos añadido alguna afirmación sobre la necesidad de planificar diversas ofertas funcionales de educación de adultos (dado que la demanda potencial, que habríamos cuantificado con precisión era elevada).

En la década de los ochenta la teoría del capital humano ha sido ya rebatida, y el concepto de funcionalidad aplicado a la educación de adultos ha variado notablemente perdiendo sus connotaciones de rentabilidad económica. Así mismo, las concepciones de educación de adultos y de educación permanente han sido acotadas y definidas con mayor precisión, y, por otra parte se ha constatado que la valoración que el pueblo tiene de la cultura, aquí y ahora, es muy diferente a la que tenía en los años treinta o en otros períodos de nuestra historia colectiva.

Sea como sea todos los teóricos de la educación de adultos admiten que esta es una actividad que potencia la adquisición de cultura entre la población adulta, y, algunos, con los que coincidimos, afirman que el proceso de educación de adultos facilita que las

personas participen en la génesis de cultura, y también que lleguen a ser actores conscientes de su propia historia colectiva.

Una vez cuantificada la demanda potencial de educación de adultos, y, en particular la de nivel superior, el principal problema reside en aprovechar al máximo los escasos recursos disponibles para diseñar ofertas que satisfagan las necesidades e intereses prioritarios de la población. Priorizar dichos intereses y satisfacerlos es una de las tareas ineludibles que tiene planteada nuestra Administración Educativa en estos momentos.

Desde la Universidad, y conscientes de su posible papel en la transmisión de cultura a la población que no cursa estudios en ella, intentamos buscar el ámbito y la función que dicha institución pueda desarrollar en una educación de adultos de nivel superior. A tal efecto, hemos participado en el diseño, realización y evaluación de una Experiencia de Extensión Universitaria abierta. Dicha experiencia piloto se inició en 1982 y fue valorada en febrero de 1983, y posteriormente se siguió en una segunda fase que finalizará en febrero de 1985.

1. UNA EXPERIENCIA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Por iniciativa del Consejo Interuniversitario de Catalunya se constituyó una Comisión que, coordinada por la Secretaría de dicho organismo, tenía por objetivos el plantearse algunos temas relativos a la entrada de los mayores de 25 años a las universidades, la Formación Permanente de adultos y la Extensión Universitaria. En cuanto a este último aspecto, que es el que nos ocupa, la Comisión, constituida por los tres Vice-rectores de Extensión Universitaria de las tres universidades de Catalunya —Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad Politécnica de Catalunya— y por la Secretaría del C. I. C., acordó iniciar una extensión Universitaria que enlazara con las que se habían realizado en Catalunya antes de la guerra civil.

Los objetivos de dicha experiencia, definidos por la Secretaría del C. I. C. en la «Memoria explicativa para el presupuesto de 1982, del Crédito de Extensión Universitaria» eran «hacer llegar a la población adulta de Catalunya de cualquier edad y procedencia, independientemente de que hubiera tenido estudios o no, una información que fuera a la vez asimilable y rigurosa, y que pudiera servir para comprender mejor la realidad en que se mueve».

La experiencia que se iniciaba estaría coordinada por la Comisión de Vice-rectores y Secretaría del C. I. C. constituida en Equipo de Coordinación, y por un equipo —llamado Ejecutivo— constituido por tres profesores universitarios —uno por cada universidad— y un técnico del Departament d'Ensenyament de la Generalidad de Catalunya, que era la entidad que sufragaba los gastos de realización de la experiencia.

La simultánea existencia de otras actividades de educación de adultos de nivel terciario, organizadas por instituciones y personas externas a la universidad, plantea la necesidad de definir el ámbito de la extensión universitaria, cuya especificidad radica en sus objetivos: hacer llegar a la población las ideas, los métodos, las inquietudes..., que existen en la Universidad y que difícilmente circulan más allá de su muros, aunque su interés no esté en modo alguno restringido al ámbito de los especialistas y universitarios en general.

En el diseño de la experiencia piloto de extensión universitaria se partió del conocimiento del estado actual de la oferta de educación de adultos a nivel terciario y del estudio de las posibilidades reales de actuación de las tres universidades catalanas en el ámbito de la Extensión Universitaria abierta.

Asimismo, se partió del conocimiento y de la valoración de algunas experiencias extranjeras cuyos objetivos se aproximan de algún modo a los de la experiencia que se empezaba a diseñar, tales como la clásica «Universidad Popular» danesa, la «Open University» y la «Extra-Mural University» del Reino Unido, la participación de la Universidad en la experiencia de las «150 ore» de los metalúrgicos italianos, etc.

La valoración del conjunto de elementos que se enumeran en el párrafo anterior condujo a definir las características de la oferta a realizar durante la Experiencia-piloto de Extensión Universitaria abierta, y se decidió organizar cursos monográficos, pluridisciplinarios, y de corta duración, de 4 a 6 sesiones de dos horas de duración cada una, impartidos principalmente por profesores de las tres universidades catalanas, cuyo rigor científico y capacidad docente fueran altamente reconocidos, y que tuvieran alguna experiencia en actividades de divulgación científica y cultural.

El contenido de los cursos, el método pedagógico y los efectos de las actividades en el alumnado serían evaluados con precisión así como el proceso de captación del alumnado, puesto que se trataba de una experiencia piloto que pretendía básicamente:

- ampliar la oferta de educación de adultos de nivel superior;
- precisar las posibilidades, funciones y objetivos de la Extensión Universitaria en nuestra sociedad actual;
- definir un método pedagógico, un material didáctico y una relación pedagógica que potenciaran la asimilación de conocimientos y las dinámicas culturales de los colectivos que accedieran a las actividades; y
- detectar los intereses culturales y científicos manifiestos y profundos de los diferentes grupos de población, y las expectativas que generase la actividad desarrollada.

Puesto que la experiencia piloto debía aportar información para planificar actividades futuras más extensas, pareció conveniente que el conjunto de los cursos programados cubriera una buena parte del amplio abanico de disciplinas universitarias, y, también que cada curso desarrollara una unidad temática que respondiera a algunos de los intereses de la población.

El Equipo Ejecutivo, tras una valoración de los recursos disponibles confeccionó una propuesta de cursos que se incluye a continuación:

- Principales corrientes de pensamiento en el mundo actual. Su implantación en Cataluña.
- La matemática y el hombre.
- Materia y universos. Estado actual de los conocimientos.
- Población y habitat.
- Información, automatización y sociedad.
- La energía.
- Las grandes corrientes culturales en Cataluña desde mediados del siglo XIX.
- Orígenes de la vida, del hombre y de la cultura.
- La democracia: actitudes e instituciones.
- Elementos básicos para comprender nuestro sistema político actual.
- Crecimiento humano y educación: del nacimiento a la adolescencia.
- Problemas de funcionamiento de la economía catalana actual.
- La comunicación por medio de la prensa.
- La comunicación por medio de la imagen.
- El catastrofismo en la dinámica de la tierra.

- Los avances científicos aplicados a la agricultura.
- Las lenguas minoritarias en Europa.
- Seres vivos y medio: curso de Ecología.
- Economía: nociones básicas (destinado a comprender los debates parlamentarios sobre el P. G. E. y otros temas de economía.
- Alimentos y salud. Y,
- Enfermedades y régimen de vida.

Esta propuesta fue examinada por la Comisión Coordinadora que decidió ofertar todos los cursos propuestos y organizar aquellos que tuvieran una mayor demanda.

Puesto que la Experiencia Piloto debía realizarse con la colaboración de tres instituciones: Generalitat de Cataluña, Universidad y Ayuntamientos, se ofertaron los cursos a las corporaciones locales, y éstas solicitaron los cursos que consideraron más interesantes para la población de sus respectivos municipios.

Al finalizar la experiencia piloto se habían realizado 16 ediciones de seis cursos monográficos, en ocho municipios y con un total de 729 personas inscritas, tal como se detalla en la tabla que figura a continuación.

TABLA 1

Distribución de los inscritos a los cursos de Extensión Universitaria en la primera fase de la experiencia piloto (cifras absolutas)

Municipios	Creci-					Orígenes	Total
	Alimentos y salud	miento humano	Grandes corrientes	La ciudad	La energía		
Barcelona D. IX	—	30	—	—	—	—	30
Barcelona D. XI	—	—	—	23	—	36	59
Girona	—	—	—	—	—	94	94
Manresa	—	37	—	—	—	—	37
Mataró	—	—	27	—	—	22	49
Sabadell	42	—	49	—	—	67	158
Tarragona	73	74	—	—	51	—	198
Terrassa	—	—	—	16	—	88	104
TOTAL	115	141	76	39	51	307	729

1.1. *La evaluación de los cursos*

Para valorar la experiencia piloto se tuvieron en cuenta todas las personas implicadas: alumnado, profesorado, corporaciones locales y los equipos ejecutivo y de coordinación.

La evaluación del profesorado se expresó durante las reuniones que el equipo ejecutivo mantuvo con el profesorado de cada curso, durante las cuales se aportaron críticas y sugerencias de gran interés y entre las que cabe destacar:

- La insuficiente adecuación del lenguaje del profesorado al nivel de cada grupo, y, en consecuencia, la necesidad de disponer de información sobre las características del grupo de alumnos antes del inicio de los cursos.
- El mantenimiento de una actitud de respeto y de fomento de la comunicación. Buscar la manera de potenciar al máximo la participación de los profesores, cinco, y en este sentido se indicó la posibilidad de incorporar a los cursos unos profesores que sin impartir lecciones, las siguieran y participaran activamente en los coloquios.
- La inadecuación en algunos casos de los textos resumen de cada lección, y que se habían repartido entre el alumnado. Y, finalmente, la escasa utilización de los medios audiovisuales.

La evaluación de las corporaciones locales fue explicitada por medio de reuniones mantenidas entre el equipo ejecutivo y las personas que cada corporación había nombrado para seguir día a día los cursos. Dichas personas también habían rellenado una «Hoja de Observación» que recopilaba un conjunto de datos de cada sesión: horario, número de asistentes, material didáctico empleado, duración del coloquio y número de personas que habían formulado preguntas... y también una valoración personal del local y del desarrollo general de cada sesión.

La evaluación que de cada curso realizaba el alumnado se hizo mediante un cuestionario diseñado a tal objeto y que se repartía al finalizar la última sesión del curso.

La encuesta al alumnado estaba destinada a recoger información sobre los siguientes aspectos:

- a) Características del alumno: edad, sexo, categoría socioprofesional, relación con la actividad, ocupación principal, rama de actividad, nivel de instrucción, asistencia simultánea a otras actividades de formación, etc.

- b) Motivos de inscripción y especulativas (medios a través de diversos indicadores).
- c) Valoración de los cursos: grado de interés de cada sesión, satisfacción de las expectativas, etc.
- d) Detección, o mejor dicho prospección de otros intereses culturales con el fin de diseñar el contenido de la oferta de futuros cursos.

Además le cuestionario también incluía un par de preguntas destinadas a detectar la eficacia de la publicidad de los cursos en la captación del alumnado.

La explotación de los resultados de la encuesta al alumnado ha puesto de manifiesto la valoración altamente positiva que tienen los alumnos de las actividades desarrolladas.

Dado el resultado de la valoración de los cursos por parte de los diferentes colectivos en ellos implicados se ha prolongado la duración de la experiencia piloto hasta finales del próximo enero (1985), momento en el que se impone —a criterio de la Comisión Coordinadora—, un análisis del trabajo realizado y una reflexión profunda sobre el futuro inmediato y a medio plazo de las actividades de Extensión Universitaria abierta.

1.2. Aspectos metodológicos

La experiencia someramente descrita se llevó a cabo cuidando en la medida de lo posible la unidad de los cursos y la coordinación entre el profesorado. Se hicieron reuniones previas al lanzamiento de los cursos en presencia por lo menos de un miembro del Equipo Ejecutivo que tenían por objetivo el sensibilizar a los profesores universitarios de las posibles características del alumnado e incitarles consiguientemente a utilizar un lenguaje sencillo y a adaptarse al nivel de instrucción del público. En estas reuniones se pedía asimismo a los profesores de los cursos que usaran siempre que fuera posible medios audiovisuales para ilustrar sus clases y que fomentaran la participación de los asistentes al coloquio subsiguiente a la disertación magistral. Se requería finalmente un resumen escrito de los principales conceptos vertidos y una bibliografía sumaria que pudieran ser repartidos entre los participantes para mejor fijar contenidos y despertar su interés.

Se intentó también simultanear el desarrollo del curso con alguna exposición, al menos bibliográfica, como muestra la implica-

ción de la población en que se desarrollaba el curso por la actividad realizada. En este sentido cabe resaltar que también se confió a los municipios la publicidad de los cursos a nivel local, así como la matriculación de los interesados y la tutoría de los mismos, que realizaba una persona delegada por el municipio que estaba en contacto con alguno de los miembros del equipo ejecutivo. Sin embargo, y a pesar de la planificación previa, el equipo ejecutivo, en el informe que presentó después de terminada esta primera experiencia de Extensión Universitaria, sugería algunas innovaciones metodológicas que en algunos casos habían sido sugeridas por los profesores universitarios que habían realizado los cursos y que en otros casos procedían de sus propias observaciones y presupuestos relativos a la extensión universitaria.

Entre ellos destacamos los siguientes que obedecen, como es obvio, al objetivo de lograr una mayor implicación de los asistentes en los cursos y una cohesión de los mismos como grupo:

- realizar previamente al inicio de los cursos una sesión en la que los participantes puedan manifestar expectativas y objetivos propios,
- transmitir a los profesores de los cursos dichas expectativas y objetivos con la finalidad de adaptar el curso a los asistentes al mismo,
- esta reunión serviría además para transmitir a los profesores el nivel de instrucción del público asistente a los cursos,
- incrementar la utilización de medios audiovisuales,
- acompañar los cursos, siempre que fuera posible, de alguna actividad complementaria que sirviera a la vez para ilustrar el contenido del curso y para cohesionar al grupo,
- establecer unas sesiones de discusión entre los asistentes y un tutor que sirvieran para aclarar dudas acerca de las exposiciones magistrales de los profesores y para incrementar la participación en los coloquios.

Vemos pues que la preocupación del equipo ejecutivo se dirige hacia la participación del público en los cursos de Extensión Universitaria y hacia la consecución de un clima de diálogo y aceptación mutuas.

Estos objetivos sin embargo resultan difícilmente asumibles por la mayoría de profesores universitarios, que se encuentran imposibilitados de ensayar nuevos métodos pedagógicos debido a la cantidad ingente de alumnos que son obligados a aceptar y atender, y por la misma estructura de la Universidad, que se presta poco a este tipo de innovaciones.

No obstante, las características personal de los profesores que quisieron participar en la iniciativa de la Extensión Universitaria, hacen pensar en la posibilidad de seguir experimentando en la vía descrita y nos permitirán sin duda evaluar la segunda fase de una experiencia aún en curso.

En todo caso se han sentado las bases para un diálogo que puede ser muy fructífero entre universitarios, y no creemos disparatado el suponer que algunas de las realizaciones de estos cursos puedan suponer una alternativa metodológica válida para ciertos núcleos de profesores universitarios.

2. LA POSIBLE FUNCIÓN CULTURALIZADORA DE LA UNIVERSIDAD

Los cursos abiertos de extensión universitaria realizados hasta ahora son una buena prueba del interés de algunos sectores de la población por los temas expuestos, y también de la existencia de una demanda real de cultura que puede ser satisfecha por la Universidad.

Sin embargo, en este momento se desconoce el efecto que los cursos hayan podido producir en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado, y en el surgimiento de nuevas actitudes individuales y colectivas frente a la cultura, entre otros muchos aspectos que evaluarían su rentabilidad social.

Si bien es cierto que la información y la transmisión de sabe: es que comporta la realización de los cursos tienen valor en sí mismas, las personas que hemos participado en el diseño de la experiencia piloto ambicionamos lograr además otros objetivos: por una parte, el surgimiento de nuevas actitudes frente a la cultura, y por otra, la utilización de la oferta por parte del movimiento asociativo.

En cuanto al segundo objetivo, la utilización de los cursos abiertos de extensión universitaria por parte del movimiento asociativo, es preciso decir que si los cursos se diseñaran y organizaran a partir de una demanda mucho más concreta, y surgida de entidades arraigadas y prestigiosas entre la población, y sobre todo, se insertaran de algún modo en los planes anuales de actuación cultural de dichas entidades, posiblemente aumentaría su rentabilidad social.

Para lograr tal cosa, como es obvio, sería preciso divulgar entre la población el conocimiento de que la Universidad tiene una función culturalizadora que puede ser ejercida mediante la Extensión Universitaria abierta. Si la imagen de la Universidad como trans-

misora de cultura (y evidentemente como institución docente e investigadora), y el conocimiento de que dicha transmisión puede realizarse fuera de los muros de la institución y de forma descentralizada geográficamente llegan a la población, es válido suponer que se explicitará una demanda real de actividades mucho más diversa y rica que la que existe en la actualidad. El fomento de dicha demanda real sería pues una de las tareas a desarrollar en el futuro, en vista a incrementar la rentabilidad social de la Extensión Universitaria abierta.

Por otro lado, la creciente tendencia de refugio en lo privado, típica de los momentos de crisis, hace que sea cada vez más utópico pensar que la Universidad puede dar respuesta a intereses de núcleos de ciudadanos más o menos organizados, sencillamente porque dicho núcleos de ciudadanos tienden a desaparecer en virtud de la satisfacción de intereses más privados y personalizados.

Cabe pensar por tanto que la Extensión Universitaria no tiene solamente la función de responder a una demanda social, sino que, posiblemente, tiene que crearla. Esto quiere decir que la Universidad tiene que salir de su recinto y exponerse al público, empezar a actuar en instalaciones «de paso» y captar la atención de gentes que en principio no han solicitado ningún servicio educativo.

Hay que tener en cuenta que vivimos en una época en la que existe una evidente crisis de valores y en que la «cultura» es puesta constantemente en tela de juicio, sobre todo por aquéllos cuya posición en la sociedad es menos cómoda y más tangencial. Por ello, la Universidad debe esforzarse en hacer atractivos los contenidos sobre los que informa y el saber que transmite y en conseguir que sean accesibles aún a las gentes que por diversas circunstancias —económicas y sociales sobre todo— permanecen más alejados de ella.

Quizá una de las tareas más difíciles pero también más ambiciosas de la Universidad sea hoy día el ir modificando poco a poco las actitudes de las gentes frente a la cultura. Y para ello, no cabe duda, no tiene más remedio que hacerse accesible, desde todos los puntos de vista, no a unos sectores determinados de la sociedad, sino a la sociedad globalmente considerada.

No cabe duda de que este objetivo la obligará una vez más a entrar en crisis, pero quizás el estar en crisis sea también una de las características inherentes a la Universidad, que la hacen permanecer viva incluso en las épocas en que su existencia es más cuestionada y más problemática.

LA EDUCACION DE ADULTOS EN POLONIA

Marck ZUKOWSKI
(A. P. S. Polonia)

En Polonia el sistema de educación de adultos cubre todos los niveles de educación, a saber:

- escuelas primarias,
- escuelas vocacionales de 3 años y cursos profesionales, adquiriendo y mejorando aptitudes,
- escuelas vocacionales de 5 años y escuelas de gramática,
- universidades,
- cursos de post-graduado y curso de 3 años para el grado de doctor.

Los siguientes Ministerios son responsables de todo el sistema de educación:

1. Ministerio de Aprendizaje y Educación.
2. Ministerio de Ciencia y Tecnología.
3. Ministerio de Cultura y Letras para Escuelas Superiores de Música.
4. Comité Central de Turismo y Cultura Física.

Todas las actividades emprendidas por las autoridades citadas están coordinadas por el Consejo de Educación en el Gabinete de la República Popular de Polonia.

Los problemas de la educación de adultos así como las actividades de los Ministerios, Universidades, Sindicatos y organizaciones juveniles son tratados por las Comisiones de Educación y las Comisiones de Ciencia y Tecnología en el Parlamento de la República Popular de Polonia.

Al lado del sistema estatal de educación de adultos, las siguientes instituciones están interesadas en estas cuestiones:

1. Sindicatos.
2. Asociación para la Popularización del Saber.
3. Las instituciones encargadas de elevar las aptitudes de los empleados.
4. Organizaciones de juventud.
5. Asociaciones de investigación y tecnológicas.

Los directores de cualquier tipo de trabajo y empresa están obligados a asegurar una constante mejora de las aptitudes de los empleados.

De acuerdo con las resoluciones del Gabinete todas las empresas están obligadas a disponer planes de educación y aumento de capacitación por lo que a su personal se refiere.

Tanto los directores como los comités especiales sobre problemas educacionales de su personal son responsable del plan mencionado. Este último Comité está destinado, entre otras cosas, a escoger las personas que deben asistir a diversas clases de cursos de tarde, para externos o a escuelas.

Los planes educacionales deben corresponder a los planes de desarrollo de una empresa concreta y de su región.

Conforme al Decreto del Gabinete se han definido ciertos tipos de puestos que requieren una constante mejora de conocimientos por parte del empleado. Igualmente sólo se pueden solicitar ciertos empleos bajo la condición de que se posee graduación en estudios de nivel universitario. Por ejemplo esto concierne a todos los profesores de menos de 50 años. Adicionalmente todo profesor tiene que asistir a cursos de post-graduado cada 5 años.

1) Los sindicatos supervisan la actividad educacional de los directores. Consideran las demandas de los estudiantes trabajadores tanto como permiten las becas.

Organizan, además, varios tipos de cursos tales como los de preparación para estudios de tarde o para externos. Por otro lado, los sindicatos discuten y aceptan cualquier cambio en el sistema de educación de adultos.

2) La Asociación para la Popularización del Saber fue establecida hace 33 años. Ella continúa la tradición de sociedades similares que existían en Polonia antes y durante la Segunda Guerra Mundial. Actualmente tiene cerca de 35.000 miembros, científicos, ingenieros, economistas, abogados, profesores, doctores, etc. Sólo en el último curso se dieron cerca de 135.000 conferencias. Conferencias y cursos son llevados a cabo en todo tipo de ambientes: en el campo, ciudades, empresas y obras, escuelas, universidades.

Las actividades más populares para adultos y jóvenes son las siguientes:

1. Universidades populares.
2. Círculos de estudio.
3. Clubs de saber.

4. Clubs de debate.
5. Clubs cuyos miembros están interesados por el teatro y la televisión, etc.
6. Centros de conferencias.

Los más importantes son las universidades populares, los círculos de estudio y los centros de conferencias. Por ejemplo, en 1983 había cerca de 350 universidades populares, incluyendo unos 1.000 círculos de estudio.

En las universidades populares las clases para adultos y jóvenes se terminan en el nivel inferior de educación. El número de clases asciende a 80 horas por año. Los programas son establecidos por representantes de los estudiantes y posteriormente desarrollado por científicos.

Las clases versan sobre derecho, economía, sociología, agricultura, política, etc. Gran parte de las mencionadas universidades llevan a cabo sus actividades en el campo.

Los jóvenes asistentes a estas clases reciben certificados que les permiten dirigir granjas.

Los círculos de estudio constituyen una más alta forma de educación de adultos. Están destinados a aquellas personas que se interesan por selectos problemas culturales, filmes y arte. Los estudios de psicología y sociología del trabajo organizados en las empresas tienen gran importancia.

3) También las asociaciones de juventud polacas se preocupan por la educación de adultos:

- a) La Unión Socialista de Estudios Polacos:
— trata los problemas de los estudiantes de dedicación plena y de los estudiantes que trabajan.
- b) La Unión de la Juventud Socialista:
— le concierne la clase trabajadora juvenil y organiza las Universidades de Trabajadores.
- c) La Unión de la Juventud Socialista Rural:
— organiza las Universidades del Pueblo.

Las organizaciones de juventud polacas proporcionan trabajo y educación para jóvenes que no hayan terminado la escuela primaria o vocacional mediante los Equipos Voluntarios de Trabajo. Estos equipos de trabajo les aseguran un aprendizaje profesional. Se les paga tanto por su trabajo como por su aprendizaje. Los equipos de trabajo les proporcionan pensión y alojamiento.

4) Las instituciones encaragadas de elevar las aptitudes de los empleados organizan cursos profesionales para toda la sociedad.

Los estudiantes reciben certificados que les permiten emprender un trabajo determinado, por ejemplo: constructor, sastre, fontanero, etc.

5) Asociaciones y organizaciones de investigación tecnológica organizan cursos de carácter más general, ampliando los conocimientos generales.

— Sociedad Polaca de Economistas: cursos de economía para ingenieros.

— Organizaciones Tecnológicas: cursos sobre nuevas tecnologías de producción para trabajadores e ingenieros.

Recientemente se han introducido algunas nuevas formas de educación de adultos, tales como Escuelas Vocacionales y Universidades para trabajadores muy buenos.

Estos son enviados por sus instituciones y pueden asistir a estudios de dedicación plena. Durante 3 años de aprendizaje reciben el mismo salario que ganaban en su trabajo.

La televisión, la radio y la prensa tienen gran importancia en la educación de adultos polaca.

Las siguientes actividades educativas son llevadas a cabo por la televisión y la radio:

— Universidad Radio-televisiva de Pedagogía.

— Universidad Televisiva de Tecnología.

— Cursos televisivos preparatorios para estudios universitarios.

— Escuela Vocacional de Agricultura.

— Cursos de lenguas extranjeras —Inglés, Ruso, Alemán y Francés.

— «Eureca» —programa de conferencias tecnológicas y científicas.

Los textos de las conferencias y otros materiales son publicados tanto en las revistas como en forma de folletos.

LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

El sistema de educación nunca puede ser contemplado como una entidad cerrada y limitada. Debe ser mejorado continuamente basándose en la experiencia mundial. Esta es la razón por la cual la educación de adultos polaca considera el intercambio de experiencias como una de las condiciones cruciales para su desarrollo.

Estamos profundamente interesados en los siguientes aspectos del desarrollo de la educación de adultos:

1. El intercambio de experiencias en todo lo que se refiere a los hallazgos en métodos de aprendizaje y programas de educación de adultos.
2. Aprendizaje pedagógico de conferencias, especialmente invocacionales en relación al contenido de la educación.
3. Determinar la proporción entre conocimientos generales y genios, doctores, economistas, etc.
4. El uso de ayudas audiovisuales, así como TV y radio en un sistema moderno de educación.



I N D I C E

	<i>Págs.</i>
<i>Salutación</i> (Sebastián López Jiménez)	5
1. FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA METODOLOGIA	7
1.1. <i>Aproximación a las estrategias metodológicas en la formación de adultos</i> (A. Ferrández)	9
1.2. <i>Reflexiones sobre política y actividades de educación permanente: Historia y perspectivas</i> (E. Gelpi)	27
1.3. <i>La función del método en la educación de adultos</i> (A. Monclús)	37
1.4. <i>El método de proyectos en la educación de adultos</i> (J. Peiro-A. Sipan)	47
1.5. <i>La pedagogía social como educación de adultos</i> (J. M. Quintana)	63
1.6. <i>Elementos y criterios de programación macrodidáctica en la educación de adultos</i> (J. M. Puente)	77
2. DESCRIPCION DE METODOLOGIAS	89
2.1. <i>Fomento de la creatividad mediante metodología no formal</i> (J. Sarramona)	91
2.2. <i>La alfabetización funcional</i> (A. González - C. Cruz)	107
2.3. <i>Las técnicas que configuran un método. La exposición. El grupo de discusión. El plenario</i> (J. Gairin)	121
2.4. <i>La oratoria: técnica aplicada en la acción andragógica</i> (V. Montero)	143
2.5. <i>El relax imaginativo (RI) y el árbol de transformación total del objeto (ATTO) en la educación permanente</i> (J. Tejada)	153
2.6. <i>La alfabetización y educación de adultos en Nicaragua</i> (X. B. Paz)	165
2.7. <i>Medios de Comunicación y Educación Permanente</i> (E. Pont Barceló)	181
3. EXPERIENCIAS E INFORMES	193
3.1. <i>La participación de los padres de alumnos en la escuela</i> (E. González)	195
3.2. <i>La enseñanza de la historia de Aragón, DEPARTAMENTO DE ARAGÓN (Universidad Popular de Zaragoza)</i>	209
3.3. <i>Experiencia en la enseñanza de idiomas, DEPARTAMENTO DE IDIOMAS (Universidad Popular de Zaragoza)</i>	225
3.4. <i>La expresión dramática en la educación de adultos</i> (A. Brienza)	251
3.5. <i>Educación de adultos, extensión universitaria y necesidades educativas de la población</i> (M. Ll. Fabra - R. Quillet)	263
3.6. <i>La educación de adultos en Polonia</i> (M. Zukowski)	275



Universidad Popular

EXCMO. AYUNTAMIENTO DE ZARAGOZA
oficinas centrales, información y dirección pedagógica:
santiago, 27

