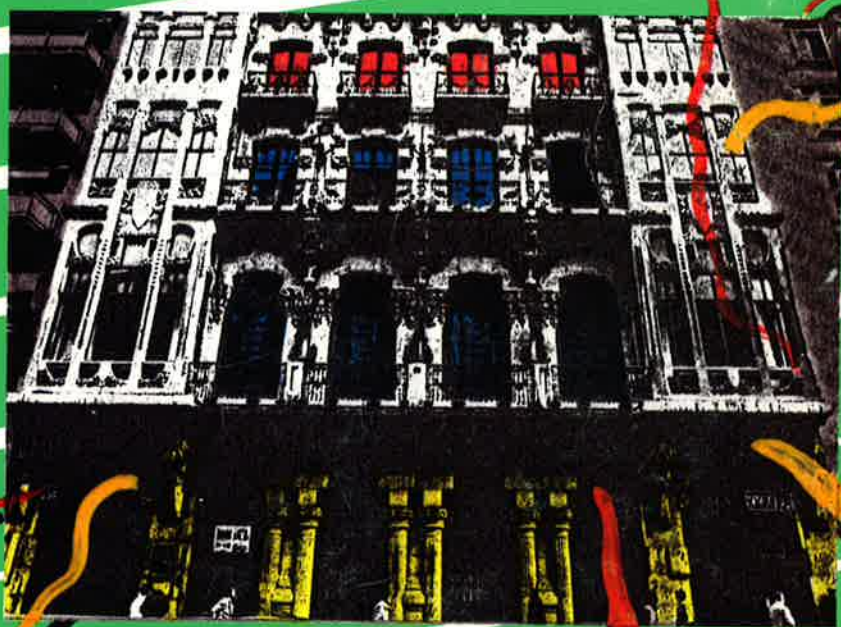


3.^{as} JORNADAS EDUCACION DE ADULTOS



estrategias educativas para
participación social

III. JORNADAS DE EDUCACION DE ADULTOS

Actas de las jornadas

**(Estrategias educativas
para la participación social)**

UNIVERSIDAD POPULAR

**ZARAGOZA
1986**

Diseño portada: Carlos Ladrero
Edita: Universidad Popular
Imprime: Imprenta Arilla
I.S.B.N.: 600-5085-8
Depósito Legal: Z-1677-87



ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA LA PARTICIPACION SOCIAL

20 21 22

JORNADAS

FEBRERO 86

DE EDUCACION DE ADULTOS



Con la publicación de las actas de las 3.^a Jornadas de Educación de adultos, se quiere dar continuación a la tradición que existe en la Universidad Popular de Zaragoza de realizar una Jornada de educación y plasmarla en un documento escrito, que pueda servir al ciudadano en general, pero sobre todo al profesional de las diferentes experiencias y avances metodológicos que existen en el ámbito de la educación en general y de la educación de adultos en particular.

Si bien las primeras y segundas jornadas cuyas actas también publicamos hacían referencia a los «Modelos formales y no formales» y a los «Métodos y técnicas en educación de adultos» estas terceras han querido centrarse en un ámbito a la vez metodológico y finalístico, como son las «Estrategias educativas para la participación social» tema que ocupa y preocupa a entidades locales que desde el inicio del sistema democrático ya tomaron conciencia de la importancia de la educación y la cultura en la sociedad.

Vaya desde aquí el agradecimiento a todos aquellos que con vuestro trabajo y dedicación hacéis que a través de la educación y la cultura la sociedad se vaya enriqueciendo en todos sus aspectos, y que sin vuestra colaboración esta realización de la U.P.Z., no sería posible.

SEBASTIAN LOPEZ GIMENEZ
Concejal de Cultura. Pte. de la
Comisión de Gobierno
del P.M.U.P.Z.

**LA MACRO Y LA MICRO-PROGRAMACION EN
EXPERIENCIAS DE EDUCACION DE ADULTOS**

ADALBERTO FERRANDEZ ARENAZ

BASES Y FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM

El diseño curricular parte siempre de una teoría que aclara previamente los aspectos filosóficos, históricos, culturales, psicológicos, económicos, etc... que determinan los objetivos de aprendizaje. Estos contextos teóricos se diferencian, a su vez, en dos grados de incidencia; uno, inmediato en cuanto que contextualiza el diseño instructivo y lo hace diferente a otros, igualmente válidos, que parten de otras premisas teóricas. El otro grado de la teoría es mediato y estructura las condiciones generales que inciden en cualquier planteamiento educativo.

Los contextos teóricos amplios que determinan el conjunto de circunstancias en las que vive el sujeto y, por tanto, condicionan el plan educativo general, los denominaremos *Bases del Currículum*. Entre ellos son de indudable peso específico las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas que «conforman el ambiente tanto a nivel macro como micro-estructural, en la cual se desarrolla el currículum y al cual éste no es ajeno» (1). Veremos posteriormente la importancia que tienen las bases del currículum para determinar, por ejemplo, los grupos destinatarios de aprendizaje o para determinar los recursos y aún para definir los objetivos. No es lo mismo una planificación instructiva para adultos de una zona rural, preocupados por la modernización agrícola, que otra destinada a población penal o a jóvenes que viven en ambientes económicos y culturales que generan marginación. Quiero insistir aquí cómo las bases del currículum toman una mayor importancia cuando se hable de modelos no-formales, ya que las posibilidades de adaptación a grupos concretos de aprendizaje aumentan considerablemente. Basta, a modo de ejemplo, un planteamiento formal de alfabetización, como los EPAS, o un programa no formal de la tipología freiriana.

Por otra parte, cuando las bases del currículum están bien definidas es necesario encuadrar al máximo el otro núcleo de teoría, que anteriormente he llamado inmediato por su repercusión instantánea en el modelo curricular que se adopta. A este grupo de aspectos teóricos lo denominaremos *Fundamentos del currículum* que no es otra cosa que «los conocimientos tanto teóricos como prácticos de tipo filosófico, psicológico, sociológico y

(1) Adoptamos aquí el concepto de modelo no-formal ya generalmente aceptado. Véase para ello: LOWE, J.: «La educación de adultos». *Perspectivas Mundiales*. Ed. Sígueme, UNESCO, 1978, pág. 30; DUKE, Ch.: Educación de Adultos y Desarrollo. Algunos temas importantes». En *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, n.º 19, Asociación Alemana para la Educación de Adultos (D.V.V.) septiembre, Bonn, 1982, pág. 79.

pedagógico, que se toman como principio para la definición de los objetivos de la educación y para la elaboración de los planes de estudio y los programas de las asignaturas así como también para la formación de los docentes» (2). El plano de inmediatez está claro en las palabras de Rodríguez, aunque se podrían añadir otros campos del saber, sobre todo del biológico, dada la incidencia que los ciclos vitales tienen en el rendimiento.

El concepto antropológico, con base en el planteamiento filosófico, determinará fundamentalmente la axiología y por tanto la teleología. Véase como ejemplo, la toma de postura de la O.I.T. respecto al concepto de educación del *hombre obrero*: «Cuando insistimos en que la educación obrera es un medio para llegar a actuar con provecho, y no un fin en sí misma, no estamos denigrando otras teorías de la educación basadas en la idea del «amor por el saber en sí»: simplemente decimos que, si bien esa idea vale para otros géneros de educación, no viene al caso cuando se trata de la educación obrera, con su actual escasez de recursos. Para la educación obrera, el saber es siempre un instrumento de trabajo». (3). Como ejemplo diferenciador véase cual es el planteamiento de las Universidades Populares de nuestro Estado: «El objetivo fundamental de las UU. PP. en España es la promoción participativa. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos estén motivados y capacitados para actuar emancipadamente en todos aquellos procesos que les atañen como personas y miembros de la comunidad. Actuar emancipadamente significa también disponer y dominar los recursos precisos para la acción» (4). Otros muchos ejemplos como el proyecto de Cali-Colombia o el de la experiencia Quechua en Bolivia darían fe de la importancia que las bases filosóficas y antropológicas poseen para la estructura del diseño curricular.

En estos proyectos de formación de adultos, aparece lo cultural emparejado con la concepción antropológica. Pero es quizá el contexto social el que con más garantía absorbe al temática cultural (5). «Hemos visto como la personalidad es determinada, en parte, por la cultura en que se desarrolla. De esto se sigue que la educación, que influye en el desarrollo de la personalidad, también depende de la sociedad en que se verifica» (6). El mexicano A. Block da suma importancia a esta variable social que diferencia fundamentalmente en factores socioeconómicos y culturales. «Se puede

(2) Rodríguez, N.: *Criterios para el análisis del diseño curricular*. Cuadernos de Educación, n.º 102, Caracas (Venezuela), 1983, pág. 30.

(3) O.I.T.: *La Educación obrera y sus técnicas*. Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra, 1975, pág. 11.

(4) Puente, J. M.: «La promoción participativa como objetivo básico de las UU. PP.» En *el proyecto U.P.: Bases Teóricas*. Federación Española de Universidades Populares, Madrid, 1984, pág. 44.

(5) Para ello véase: Ferrández Arenaz, A.: «Educación y Cultura» En *Educación y Sociedad Plural*. Sociedad Española de Pedagogía, Santiago de Compostela, 1984, págs. 17-41.

(6) Ottaway, A.K.C.: *Educación y Sociedad*, Kapelusz, Buenos Aires, 1973, pág. 38.

observar que los factores socioeconómicos y culturales determinan en gran parte las características familiares: nivel social, económico, cultural; creencias y organización, y que todos estos factores integrados en una dinámica familiar son responsables en un grado considerable de los valores del individuo expresados en sus afectos, inclinaciones, autonomía y potencialidades» (7). Estas ideas encaminadas al análisis escolar formal son también válidas para cualquier otra situación de aprendizaje. En el adulto, trabajador o usufructuador del ocio o ciudadano que participa en la democracia, influye la organización social y familiar, las estructuras participativas, los patrones de autoridad, el momento, calidad y cantidad ocupacional, las costumbres, las creencias generales y hasta la conciencia religiosa del entorno.

No se puede plantear el inicio de la estructura curricular para adultos del mismo modo en un estado de la India que en el antiplano boliviano o en un egido mexicano. Este principio diferenciador e irrefutable si, además, se piensa que la experiencia del individuo es clave en la educación de adultos y que tal experiencia nace precisamente del entorno, mediante el aprendizaje informal, y por su propio actuar sobre el medio, natural o artificialmente generado. La consideración de los modelos informales de educación de adultos se justifica perfectamente desde esta panorámica. «Entendemos — dice Coombs— por educación espontánea (informal) el proceso por el cual todo individuo, durante su vida, adquiere actitudes, valores, aptitudes y conocimientos a partir de su experiencia cotidiana y de los influjos y recursos educativos procedentes de su medio social, en el trabajo y en el juego, en el mercado, en la biblioteca, y por medio de los *mass media*» (8).

Respecto a los fundamentos psicológicos no es necesario insistir en exceso, máxime en el momento actual en el que existen revisiones constantes de diseños curriculares en función de su fundamentación psicológica. Si el programador adopta una estructura conductista terminará irremediablemente en un diseño operativo, regido por objetivos específicos a la usanza de Mager y regidos por una taxonomía al modo y manera de Bloom. No sucederá lo mismo a otro programador que se base en la epistemología genética, apoye su estructura en el freudomarxismo o simplemente sea rogeriano.

No sólo es importante el planteamiento psicológico como doctrina general, también lo es desde la toma de postura respecto a los aspectos puntuales de la conducta del adulto. Tal es el caso de los estudios de Havighurst respecto a las «tareas vinculadas al desarrollo individual», es decir, la modificación de papeles sociales desde los veinte años hasta el final de la vida (9). Otros autores se han dedicado al estudio de las motivaciones

(7) Block, A.: *Innovación Educativa*. Trillas, México, 1974, pág. 25.

(8) Véase Lowe, J.: obr. cit., pág. 30.

(9) Havighurst, R. J.: «Dominant Concern and the life cycle». En Bruns, H. W.: *Sociological backgrounds of adult education*. C.S.L.E.A., Boston, 1967.

que el adulto posee para llegar a la educación (10); pero quizá sea la O.I.T. quien ha hecho un resumen más claro respecto a las condiciones o características del estudiante obrero (11). Considera seis características de las que dimanen otras tantas pautas de orientación de tipo pedagógico; es, por tanto, un estudio que supera lo meramente psicológico para rozar ya los ámbitos de la pedagogía. Por su interés orientativo, transcribo estas características:

1. El estudiante obrero estudia porque quiere.
2. El estudiante obrero tiene experiencia de la vida.
3. El estudiante obrero suele ser novato para el estudio.
4. El estudiante obrero rara vez está acostumbrado a las ideas abstractas.
5. Al estudiante obrero le interesan situaciones y problemas reales, y no las materias de examen.
6. A muchos estudiantes obreros les interesa ilustrarse no para saber más, sino para desplegar una acción social. (12).

Estas características, entramadas pensando en la educación obrera, son en su mayoría transferibles a los planteamientos psicodidácticos de la formación de adultos en general, sobre todo los apartados uno al cinco, aunque en nuestra concepción de «formación de adultos para la promoción participativa» la última característica posee una consideración clave y especial.

Mi consideración personal respecto a los aspectos psicológicos que inciden y determinan de algún modo el quehacer pedagógico se sintetiza en el estudio de un binomio simple (13):

- a) El *interés-necesidad* de adulto.
- b) La *experiencia* que proviene de su entorno.

Estos dos componentes son, primero, sectores de la macroprogramación, tanto en la selección y secuencia de los contenidos, como en la configuración de las posibles estrategias metódicas. Durante el proceso didáctico aletean constantemente y se constituyen en criterios del feed-back; es decir, cuando la eficacia decae y el adulto tiende a abandonar su

(10) Jhonstone, J.W.C. y Rivera, R. J.: *Volunters for learning: a Study of the education persmits of American Adults*. Chicago, 1965.

(11) O.I.T.: Obr. cit., págs. 75-84.

(12) Ibidem, pág. 80.

(13) Ferrández Arenaz, A.: «Predisposición Didáctica: montaje de cursos en educación de adultos». En *Educación de adultos por metodología no formal*. Rev. EDUCAR. Sección de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, n.º 1, Bellaterra, 1982, pág. 17.

formación, el análisis primero que se realiza está centrado en la situación de los intereses-necesidades o sobre el alejamiento de su ámbito experiencial en beneficio de planteamientos más abstractos y universales.

En nuestro país, España, se va alcanzando una mayor conciencia de la necesidad de este binomio, en todo el plan de formación de adultos, gracias a las experiencias que distintas situaciones acumulan; pero esta conciencia no ha incidido todavía en programas heurísticos que infieran conclusiones de validez generalizable sobre estos aspectos claves del aprendizaje adulto. A pesar de estas deficiencias, hay otras solventes en las que podemos basarnos, aunque siempre con la precaución de las ideas trasvasadas desde distintas situaciones socioculturales. Tal es el caso de los estudios de Havighurst o de Jhonstone y Rivera, que ya hemos citado. A modo de resumen acerca de las motivaciones, que se generan desde los intereses y necesidades, proponemos los siguientes, más como nuevas hipótesis de trabajo que como conclusiones definitivas:

- 1.— El adulto se interesa por los problemas laborales y consuetudinarios de su vida social y familiar.
- 2.— Los intereses y necesidades varían con la edad y la dinámica del sistema motivacional, toma nuevas estructuras cuantitativas y cualitativas.
- 3.— El nivel de aspiración está íntimamente unido con las exigencias del entorno social y con la experiencia laboral.
- 4.— La historia ocupacional del adulto determina el ámbito de los contenidos de formación que prefiere.
- 5.— Los intereses de formación están condicionados por las creencias y tradiciones; tienen un mayor peso específico las creencias religiosas y políticas.
- 6.— El autoconcepto determina el nivel de formación al que se tiende; es peligroso un autoconcepto deformado, tanto hacia más como hacia menos, porque en breve tiempo da a conocer el desajuste entre realidad de formación y posibilidades personales.
- 7.— El reconocimiento social es un interés-necesidad clave en el adulto; acuden a situaciones de formación para conseguir mayor reconocimiento del grupo.
- 8.— Las satisfacciones que el adulto encuentra en su relación con el monitor y con el grupo son un potente factor motivacional; el adulto necesita encontrarse estable afectivamente en la relación grupal.
- 9.— Los adultos tienden a resistirse al cambio e intentan justificar su forma de actuar de distintos modos; «... el individuo suele adquirir rigidez y se niega a considerar la posibilidad de cambiar su estilo de vida, sus valores y

aspiraciones» (14). Por ello muchas veces no habrá que partir de intereses y necesidades aparentes, sino poner en funcionamiento procesos formativos que hagan aflorar motivaciones latentes o presenten nuevos ámbitos innovadores y gratificantes.

10.— El estudiante adulto tiene experiencia vital, pero no posee generalmente experiencia de estudio. Esta realidad impone un modelo metódico, que comienza por lo empirocéntrico, para, a la vez, potenciar técnicas de trabajo intelectual y terminar luego en planteamientos logocéntricos.

Se pueden añadir más hipótesis, pero dejaremos que cada cual las induzca o las infiera a partir de una ley general que tanto Lowe como Parkyn defienden: Las motivaciones (intereses y necesidades) del adulto, giran alrededor de tres categorías generales: *la profesión, el desarrollo personal y las relaciones sociales* (15).

Si nos hemos extendido en estas consideraciones psicológicas, que son fundamento del curriculum, se debe a la importancia que tienen para elaborar una estructura curricular válida, para la formación de adultos y evitar planes y programas que se trasvasan alegremente de la enseñanza primaria y media sin otra consideración, cuando la hay, que la estructura de los contenidos.

Los fundamentos pedagógicos constituyen el cuarto fundamento del curriculum, pero dado que esto constituye el transfondo y la estructura de la microprogramación, lo veremos con detalle cuando hablemos de este tema.

Es importante concluir este apartado volviendo a recordar que los fundamentos del curriculum (filosofía, sociología, psicología y pedagogía) están en todo momento influidos por lo que llamamos bases curriculares (condiciones culturales, políticas, económicas, sociales, etc.). Por esta razón es importante estructurar bien nuestras bases del curriculum y huir de las importaciones inconscientes o, lo cual es peor, de las importaciones conscientes de otros lugares o países que tienen distinto enfoque vital del mundo y de la vida. Toda idea que llegue a un lugar y tiempo determinado ha de ser cribada y adaptada a los intereses-necesidades del grupo y a su experiencia. Todo lo demás será objeto de fracaso o, en caso contrario, imposición de modelos ajenos a las necesidades optimizantes de cada sociedad.

LA MACROPROGRAMACION

1.1. Aspectos fundamentales

La macroprogramación en la educación no-formal de adultos coincidiría

(14) Simon, A.: *Las relaciones interpersonales*, Herder, Barcelona, 1978, pág. 460.

(15) Lowe, J.: Obr. cit. págs. 57-59. Parkyn, G. W. *Vers un modèle conceptuel d'éducation permanente*. Unesco, París, 1973.

con la planificación del sistema escolar o, más bien, con el programa de cada nivel escolar. El día que la formación de adultos entre en los modelos formales, se hablará de la programación preescolar, primaria, media, superior, y de adultos. En ese momento, si la tendencia política del país continúa, se generalizarán las metas y los objetivos; los intereses y necesidades del adulto se considerarán a posteriori, es decir, después de la programación específica del grupo, grado, ciclo o cualquier otro modelo de agrupación discente que se adopte, y no previamente, con el fin de buscar una adaptación a la realidad del aprendizaje.

La educación formal, con raras excepciones entre las que se pueden considerar las actuales tendencias inglesas, estructura los grupos de aprendizaje de antemano, de acuerdo a un criterio inamovible que generalmente suele ser de edad. A partir de allí establece unos requisitos mínimos, tanto a nivel de historial académico, como en base a las características evolutivas en una dimensión interrelacionada: afectiva, intelectual y conativa. Si la deficiencia, de acuerdo a criterio o a requisitos, es patente, se introducen correctores raramente gratificantes: escolaridad tardía, repetición de curso, aula de instrucción individualizada y, en el peor de los casos, educación especial.

Además, en la enseñanza formal, hay una tendencia a estructurar el currículum, y por tanto los objetivos, de acuerdo a la importancia de los contenidos. En pocas instituciones educativas se da el fenómeno de un programa elaborado de acuerdo a los procesos de aprendizaje; es decir, no se intenta como prioritario «la realización de actividades que tienden al desarrollo de destrezas y al dominio de procesos de investigación y aprendizaje, que son independientes de la materia o contenido a los cuales se aplique» (16). En realidad los programas están faltos de flexibilidad y mantienen el principio del materialismo didáctico; dicho de otro modo, tienen una base teórica psicocéntrica (psicología evolutiva) y un fundamento real logocéntrico (estructura rígida de materias y contenidos).

En la educación de adultos, en su modalidad no-formal, nada está predeterminado, ya que el inicio de la macroprogramación se centra en el conocimiento de la estructura psicológica, social, filosófica y didáctica del grupo destinatario de aprendizaje. Por esta razón es necesario elaborar criterios previos para poder categorizar posibles grupos destinatarios de aprendizaje que, en la microprogramación, se definirían al máximo en cuanto a los fundamentos del aprendizaje que con anterioridad hemos analizado. «De esta forma nos encontramos, a la hora de la programación macrodidáctica, 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

(16) Rodríguez, N.: Obr. cit., pág. 35.

programación microdidáctica aplicada al mismo» (17). El inicio, por tanto, de la macroprogramación es la búsqueda de criterios para diferenciar los posibles grupos diferentes, ya que en este modelo no-formal no nos sirve ni la edad, ni el plan programático en busca de superar un nivel académico, ni otro criterio con base en los modelos formales.

En líneas generales, y siendo consecuentes con los fundamentos anteriormente expuestos, los criterios tendrían que tener en cuenta como punto de partida, los aspectos profesionales, la situación personal, y las características sociales. Con estos tres grandes ámbitos se comenzará a esbozar el sistema de criterios, su dinámica y, como no, la cinética que su interrelación total o parcial genera.

Una segunda variable será el modelo estructural que se adopte en la institución no-formal, ya que según sea la tipología exigirá unas u otras condiciones previas de los grupos destinatarios. No es lo mismo una institución que presta su infraestructura material para que el grupo se reúna y autogobierne su aprendizaje, que otra que planifica desde el principio, organiza de acuerdo a esta planificación los recursos humanos, materiales y funcionales, a la vez que modula un programa de evaluación y seguimiento.

Respecto a ambas variables existen ya estudios y de ellos partiremos antes de presentar nuestra propuesta, o como mínimo, una síntesis aproximativa de lo ya existente.

1.^º Tanto Degen-Zelasny, como Schäffter (18) han propuesto sendas clasificaciones criteriológicas, aunque sin diferenciar si el criterio base de la diferencia grupal, era referido a *la situación personal*, a *los aspectos profesionales*, o a *las características sociales*. Para no repetir las mismas clasificaciones, intentaré una aproximación a la diferencia de los grupos, de acuerdo a ambas clasificaciones, pero bajo el prisma de los tres criterios establecidos. De antemano, tengo que advertir que ninguno de los autores citados contemplan el criterio «aspectos profesionales»; pero no es extraño, en cuanto que su preocupación no es el aspecto laboral, sino la situación personal y social referida a la optimización personal o a la participación crítica y activa dentro de su grupo social (19).

a) *Situación personal*

1.— «Grupos destinatarios con objetivos de aprendizaje y de participación comunes aplicables a situaciones paralelas» (Degen-Zelasny).

(17) Puente, J. M.: «Elementos y criterios de programación macrodidáctica en las Universidades Populares». En *el proyecto U.P. Bases Teóricas*. Obr. cit., págs. 62.

(18) Cit.: Puente, J. M.: Obr. cit., pág. 64-65.

(19) Tras el enunciado de cada tipología grupal se escribe entre paréntesis el nombre del autor que la ha propuesto; cuando tal no exista, y no esté entrecomillado, significará que es una aportación personal del autor de este artículo.

2.— «Grupos destinatarios que reúnen una serie de requisitos y condicionamientos para poder emprender homogéneamente determinados procesos de aprendizaje» (Ibidem).

3.— «Destinatarios que, sin un proceso de motivación en su propio medio, nunca acudirían a los programas y ofertas existentes» (Schäffter).

4.— «Destinatarios con los que se desea contactar debido a su carácter social revelante».

5.— «Grupos destinatarios con una formación básica deficitaria» (Schäffter).

6.— «Destinatarios que adolecen de grandes dificultades y barreras para seguir un proceso normal de aprendizaje» (Ibidem).

b) *Características sociales*

1.— «Grupos no privilegiados y desasistidos en el campo sociocultural a quienes se intenta motivar y capacitar para que, según sus criterios incidan en la vida cotidiana» (Degen-Zelasny).

2.— «Grupos destinatarios que padecen la injusticia social (derivada del principio del mercantilismo reinante en el campo educativo y cultural» (Schäffter).

3.— «Destinatarios que tienen que saber analizar y definir la situación del grupo al que pertenecen» (Ibidem).

4.— «Grupos destinatarios que necesitan una capacitación determinada para poder ser más útiles y eficientes en el colectivo del que son miembros». (Ibidem).

5.— «Grupos destinatarios surgidos por propia experiencia» (Ibidem).

6.— Grupos marginados a quienes se desea aculturalizar.

7.— Grupos en proceso de transculturalización sistemática por inmersión cultural o por absorción.

8.— Destinatarios iniciados en falsos procesos de contracultura y posteriormente rechazados del medio social.

c) *Aspectos profesionales*

1.— Grupos destinatarios con sistemas contractuales inestables o temporales que buscan puestos de trabajo permanente al modo de cooperativas.

2.— Destinatarios obreros que precisan un conocimiento objetivo sobre sus derechos laborales y contractuales.

3.— Grupos que necesitan un perfeccionamiento rápido en vistas a mantener sus puestos de trabajo.

4.— Destinatarios en paro que exigen una puesta al día en su especialidad.

5.— Grupos de aprendizaje preocupados por la prospectiva laboral, las nuevas tecnologías y la ocupación del tiempo de ocio.

El análisis de las distintas situaciones individuales coincidentes haría interminable el listado de grupos destinatarios de aprendizaje. En la situación social actual, tendríamos que hablar de drogadictos, población penal, fracasados escolares, problematizados por las relaciones de la pareja, etc... No es falta de demanda lo que existe, sino una deficiente oferta, tanto por parte de los entes públicos, como por las iniciativas privadas.

2.º La segunda variable, a la hora de estructurar la macroprogramación, es la tipología de la institución o, dicho de otro modo, el modelo estructural de las relaciones personales y del nivel de responsabilidad de monitores, participantes o de la institución globalmente considerada.

Es también Schaffter quien nos ofrece seis modelos estructurales de la organización institucional no-formal.

1.— El modelo escolar: están establecidas de antemano las estructuras del proceso de aprendizaje que marcan las estrategias metódicas; éstas serán siempre abiertas, dinámicas y participativas. Los participantes se buscan de acuerdo al modelo y su actividad se desarrolla en el seno de la institución adecuada.

2.— Modelo de intervención: coincide con el anterior en que la estructura macrodidáctica está perfilada, pero no se captan grupos que vengán a la institución escolar, sino que los *monitores* se trasladan a los lugares en donde actúan las personas o grupos en los que se desea incidir.

3.— El modelo de mercado: la institución ofrece una serie de actividades y los grupos y personas se inscriben en las que consideran más adecuadas para sus intereses. Coincide con las anteriores en que ya existe la estructura programática.

4.— El modelo de mediación: la institución no ostenta el papel prioritario, sino que es una intermediaria entre los grupos demandantes y los monitores que pueden ayudarles. Por tanto la estructuración del proceso instructivo será objetivo prioritario de los monitores y participantes.

5.— Modelo de autoaprendizaje: la institución contribuye con los recursos humanos (monitores) y materiales; los participantes traen ya sus objetivos y la estructura curricular aproximada que quedará definida con la ayuda de los recursos de la institución.

TIPOLOGIA INSTITUCIONAL	SITUACION PERSONAL						CARACTERISTICAS SOCIALES								ASPECTOS PROFESIONALES				
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5
1. Modelo Escolar	—	—	—	—	++	++	++	—	—	++	—	+	++	—	+	++	—	++	—
2. Modo de Intervención	—	—	++	+	+	+	++	++	—	++	—	++	++	++	—	++	—	—	—
3. Modelo de Mercado	—	—	—	—	+	—	+	—	—	++	—	—	+	—	+	+	++	++	—
4. Modelo de Mediación	+	—	—	++	—	—	—	+	+	+	++	—	+	+	++	+	+	—	+
5. Modelo de autoaprendizaje	++	+	—	—	—	Ø	Ø	—	++	—	++	Ø	+	—	++	—	++	—	++
6. Modelo de autogobierno de aprendizaje	++	+++	—	—	Ø	Ø	Ø	—	+	—	+	Ø	—	—	+	—	—	—	++

CUADRO 1

Relación de los elementos de las dos variables. Se intenta ver qué situación es la más adecuada, pero partiendo del principio de que raramente algún elemento no tiene validez; tal sería el caso de «Modelo de Autogobierno del aprendizaje», de la variable institucional, y «Analfabeto total», de la variable «Situación Personal». Los signos usados indican, pues, la mayor o menor capacidad de interrelación óptima entre ambas variables.

Ø No existe relación posible entre ambas variables.

— Bajo nivel de convergencia.

+

++ Nivel normal de convergencia.

+++ Alto nivel de convergencia.

6.— El modelo de autoorganización del aprendizaje: el grupo planifica y desarrolla los objetivos a la vez que organiza toda la estructura de apoyo para alcanzarlos. La institución está a disposición de lo que los grupos le demanden, de modo que, en ocasiones, sólo prestará meros espacios físicos, otras, espacios y un monitor, otras, medios audiovisuales, etc...

Una vez que ya se han especificado las dos variables, es necesario realizar una convergencia entre ambas para ver el grado de coincidencia y, a la vez, cual sería la relación óptima entre los dos grupos de elementos de las variables. Esta comparación la he sintetizado en el cuadro n.º 1.

1.2. Los grupos de incidencia

El anterior estudio, ejemplo de otros muchos que pueden elaborarse al considerar otras variables de interés, nos permite ya tener un modelo teórico de las distintas situaciones reales en la educación no-formal de adultos. De esta forma habríamos llegado a constituir lo que en educación formal se denomina «Objetivos de Grado», aunque sólo esta afirmación es válida desde una perspectiva analógica y no desde una consideración curricular unívoca. Es decir, hay ciertas semejanzas globales, pero no identidad total. Por otra parte en la enseñanza formal los grados tienen un sentido lineal y cuantitativo (primer ciclo, segundo ciclo, etc... y de lo más sencillo a lo más complejo en cuanto a objetivos, contenidos, y procesos mentales exigidos); en nuestro caso el «grado» proviene de una consideración cualitativa de los grupos que se diferencian de acuerdo a criterios también cualitativos y, en ocasiones, meramente convencionales desde la situación social.

Si se contabilizan en el cuadro 1 los posibles grupos, con viabilidad de programación y acción instructiva, se conseguirá un total de 107 perfiles grupales (descontamos siete que aparecen como inviables). A cada uno de ellos y según su estructura interna y su correspondencia con la institución no formal, más o menos adecuada, le corresponderá un modelo de macroprogramación. Para unos grupos habrá que prefijar más exhaustivamente los objetivos, contenidos, recursos y medios, etc... que para otros que tienen capacidad de autogobierno y disponen de un modelo institucional adecuado.

A pesar de estos máximos y mínimos en la macroprogramación, nunca se llega, en formación de adultos por modelos no-formales, a estructurar el sistema de modo que no admita innovaciones y nuevas aportaciones sobre el fondo o la forma. Dicho de otro modo, sea cual sea la tipología del grupo, el programa está siempre abierto a nuevas ideas. La característica de la macroprogramación en nuestro caso, y que la define como no-formal, es la intencionalidad de orientar o ayudar a tomar decisiones sobre su propia estructura, pero es ajeno a su sustantividad el determinar y prescribir el programa de modo definitivo.

El grupo teórico (uno de los 107) corresponderá necesariamente a un

conjunto de ciudadanos que se caracterizan por la misma forma de ser del grupo teórico —parados, tercera edad, marginados culturales, etc.— y que pueden ser futuros participantes del programa o seguir en su situación por falta de motivación. Estos grupos, todavía no activos en la participación, sino sólo posibles participantes, son útiles en la macroprogramación, ya que se les puede dar a conocer los objetivos, contenidos, actividades, recursos y medios del diseño curricular para que emitan un juicio crítico al respecto y puedan *incidir* en lo programado si ven que no corresponde, como mínimo, a sus intereses, necesidades y experiencia. Por esta razón, al grupo que todavía no ha comenzado el proceso de aprendizaje, pero que tiene características idénticas o similares con el grupo teórico, se le denomina *grupo de incidencia*. Por una parte es la institución la que «incide» en los grupos conectándolos, definiéndolos o incluso articulándolos; por otra parte, son los grupos los que «inciden» con sus aportaciones en el proceso de programación macrodidáctica (20).

De este modo los elementos de la macroprogramación, tanto los estáticos como los dinámicos, quedarán perfilados. Quiero decir con esto que, a pesar de la racionalidad de cara a la práctica que supone contar con las aportaciones del *grupo de incidencia*, los elementos del sistema, desde los objetivos hasta la evaluación, no pueden quedar prefijados y determinados «ad unum», sino que siempre dejarán puertas abiertas a nuevas innovaciones y hasta variaciones esenciales. Gimeno Sacristán dice que: «El perfeccionamiento de la práctica se basa en el diagnóstico, no en el pronóstico» (21). Si esta afirmación es rectora del proceso instructivo formal, es ley normativa en los modelos no formales.

2. LA MICROPROGRAMACION

2.1. Supuestos Generales

Una vez que está perfilado el macroprograma es necesario descender a cada situación concreta. Allí, los objetivos se especifican, los contenidos se concretan, se dan pautas de uso del material, se establecen las reglas de juego de las actividades, se toma postura respecto a la evaluación, etc... Cada planteamiento nacerá de un diseño que, a su vez, está condicionado por los fundamentos de curriculum analizados en la macroprogramación. Desde esta perspectiva, la microprogramación aparece como un subsistema del sistema general curricular; es el planteamiento inmediato para la acción, aunque tenga como característica base la flexibilidad con el fin de adaptarse a situaciones nuevas e imprevistas que, a buen seguro, aparecerán durante el proceso de aprendizaje.

(20) Puente, J.M.: Obr. cit., pág. 64.

(21) Gimeno Sacristán, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya/2, Madrid, 1981, pág. 97.

Como la microprogramación goza de las características de ser sistema, necesariamente está estructurada por unos elementos que interactúan en busca de un fin. El diseño de la microprogramación dependerá, por tanto, de la dinámica que se dé a esos elementos y de la cinética que cada uno adquiera dentro del sistema. Así es el principio rector del sistema instructivo en su concreción última, pero, al poder adoptar diversas contexturas a causa del mayor o menor número de elementos y de su dinamismo y cinética, no hay duda que se podrán diseñar distintas estructuras curriculares. A pesar de esta posibilidad multivariada, todos los diseños deberán cumplir unos requisitos mínimos impuestos por el modelo no-formal, primero, y por la característica de estar destinados a la formación de adultos, después. Véamos alguno de estos requisitos:

1.º Todo diseño, en este campo, se concibe partiendo de las *características del aprendizaje adulto*.

2.º Combina las necesidades individuales y sociales, dando mayor o menor peso específico a una u otra según sea el grupo de incidencia.

3.º Todo diseño tiene carácter teleológico, de aquí la existencia de objetivos.

4.º El diseño goza de la característica de ser *probabilístico*, es decir, las relaciones entre los elementos es aleatoria y por ello tales relaciones pueden adaptar distintas formas de interrelación.

5.º El sistema representado por el diseño *es dinámico* y por tanto le es propio el poder cambiar y adaptarse a situaciones nuevas e imprevistas. No queremos decir que su carácter se manifiesta como intuición inesperada, ya que incumpliría uno de los requisitos del sistema. Buckley define sistema como: «Complejo de elementos o compuestos que están directa o indirectamente relacionados en una red causal de modo que cada componente se relaciona por lo menos con varios otros *de forma más o menos estable en un lapso dado*» (22). El subrayado, que es mío y no consta en el original del autor, da idea de una cierta permanencia de interrelación de los elementos.

6.º La modificación de algún elemento del sistema supone la modificación de todos los demás. De aquí que los métodos rígidos en el proceso no tienen sentido y hay que plantear, en el peor de los casos, estrategias metódicas.

7.º El diseño tiene que considerar el carácter dinámico del sistema (abierto-cerrado) y, por tanto, tener en cuenta la influencia del medio y el medio influenciado por los adultos en formación.

(22) Citado por Sánchez Aranguren. B.: *Entropía curricular*. Librería Universitaria, Maracay (Venezuela), 1985, pág. 97.

8.º Todo lo anterior obliga a requerir la existencia de un modelo de feed-back que notifique constantemente cómo funciona el sistema y cuáles son sus alteraciones.

9.º El sistema hay que considerarlo por igual en su entrada, proceso y salida.

Aunque pueden aportarse más normativas y hasta puntos de reflexión, creemos que éstos son suficientes e imprescindibles a la hora de estructurar el diseño de la microprogramación.

2.2. Algunos diseños de Microprogramación: Estudio de casos

No vamos a presentar diseños teóricos que puedan luego concretarse en situaciones dadas, sino que actuaremos a la inversa: la presentación de casos concretos le permitirá al lector ir reconstruyendo el diseño y comprobar si se cumplen o no las características del sistema que acabamos de reseñar.

2.2.1. Un diseño de Universidades Populares: *Proyecto de trabajo con población de jóvenes drogadictos y alcohólicos: programa de trabajo preventivo y de reinserción*. (23).

2.2.1.1. Se parte de delimitar los sectores de personas drogadictas a las que se dirige el proyecto y se toman, como «grupos de incidencia», dos colectivos:

- a) Jóvenes de 14 a 25 años que, estando sometidos a la drogadicción, no son aún dependientes asiduos de la misma.
- b) Jóvenes de 14 a 25 años que, estando sometidos a la drogadicción, no han alcanzado aún una situación que sólo puede ser atajada con un tratamiento intensivo médico-clínico.

El criterio respecto a la situación personal y social está claro; aunque no se especifica el modelo estructural de institución, al ser un proyecto de las Federaciones de Universidades Populares, se supone que puede adoptar cualquiera de los descritos, ya que se adapta a todos ellos. De todas formas parece más adecuado al «modelo de intervención».

Se delimita, de igual forma que en el caso anterior, los «grupos de incidencia» de sectores alcohólicos. Se diseñan también dos grupos:

- a) Jóvenes de 16 a 30 años en procesos de gran consumo de alcohol pero que todavía no se les considera alcohólicos.

(23) Federación de Universidades Populares: *El trabajo con grupos específicos*. FEUP, Madrid, 1984, págs. 125-140.

- b) Personas alcoholizadas que están en tratamiento y proceso de desintoxicación.

Como en el caso anterior el modelo institucional más idóneo será el de intervención; hay que llegar allí donde estén los grupos de incidencia para comenzar la macroprogramación.

2.2.1.2. En cuanto se han determinado los marcos estructurales de los «grupos de incidencia» se delimita más el contexto grupal. Se eligen, a partir de lo anterior, tres ciudades españolas como características diferentes, tanto por el número de habitantes, como por la idiosincracia cultural y social de sus ciudadanos: (Zaragoza, Cartagena, Albacete).

2.2.1.3. Cuando se determine el grupo «base de diseño», se estructura el programa siguiendo las siguientes fases secuenciales.

- 1.º Diseño de la hipótesis de trabajo y de cada una de las experiencias.
- 2.º Contacto con los grupos de incidencia y estudio de los condicionamientos y aspiraciones de los miembros de dichos grupos.
- 3.º Motivación de los grupos para que participen en la formulación de sus propios problemas y de la situación en la que se encuentran.
- 4.º Elaboración, con la colaboración de miembros «tipo» de los grupos, de programas ocupacionales operativos en función de: necesidades, condicionamientos, intereses y aspiraciones de los miembros afectados.
- 5.º Organización de actividades formativas y de participación sociocultural para lograr la reinserción de los que ya fueron motivados.
- 6.º Seguimiento y evaluación de las actividades.
- 7.º Elaboración de programas-modelo y materiales que se puedan transferir a otras UU.PP. o instituciones similares.

Cada paso se enmarca dentro de un tiempo definido, de modo que globalmente cada paso queda englobado y relacionado en un cronograma con la flexibilidad de un mes de plazo.

En el caso de la Universidad Popular de Zaragoza, por circunstancias del proceso, se cambió el sistema de intervención por sistema «institucional» en el curso 1985-86. Es decir, se comienza por planificar los objetivos, contenidos y actividades y posteriormente se eligen los grupos de trabajo (grupo Diana) con monitores predeterminados.

A partir de esta primera información general se piensa que para pasar a

la fase de talleres ocupacionales y posteriormente al puesto laboral se cuenta con la participación de los grupos que han sido informados para detectar las actitudes ocupacionales más generalizables.

A pesar de esta opinión participativa se cuenta, en la última fase, con un modelo de orientación para ayudar a los participantes a elegir aquella profesión que esté más de acuerdo con sus posibilidades cognitivas, psicomotrices y afectivas.

Esta experiencia piloto se lleva a cabo con el intercambio experiencial de situaciones similares en el I.B. de Alemania con quien han existido contactos bilaterales. Monitores de Zaragoza se han desplazado (1984) a Frankfurt y Köln para ver «in situ» la experiencia. En el mes de diciembre de 1985 los monitores y responsables alemanes visitaron la ciudad de Zaragoza para ver la experiencia.

2.2.2. Proyecto «PENMAS» (*Pendidikan Masyarakat*) de Indonesia (24)

Este proyecto lleva aproximadamente treinta y cinco años de experiencia y ha realizado programas en un amplio espectro de necesidades: alfabetización, agricultura, salud y nutrición, planificación familiar, economía de los pequeños negocios, etc.

2.2.2.1. El objetivo general del proyecto coincide con lo más genuino de la educación de adultos: «servir mejor a la población del país, por medio del suministro de programas de aprendizaje adecuados a sus necesidades e intereses» (25). Pero la población a la que se dirige es grande, en cuanto al número y heterogénea, en cuanto a la lengua y subcultura.

Por ello, el primer planteamiento del proyecto es desarrollar materiales que permitan llevar a cabo programas iniciales adaptados a los idiomas locales. Se intenta posteriormente que todos los participantes sean capaces de usar el material impreso y audiovisual escrito y elaborado en el idioma nacional. Este objetivo, sin embargo, es una tendencia que hace preguntar a sus promotores cómo equiparar las necesidades del uso del idioma nacional con el uso del idioma local de cada comunidad.

El diseño de la microprogramación comienza, por tanto, considerando las necesidades individuales de la comunidad local y de la sociedad indonesia como condición previa al establecimiento de los objetivos y contenidos programáticos.

2.2.2.2. El segundo punto importante es el entrenamiento de los monitores que, como característica importante, son voluntarios y no funcionarios ni

(24) Iskandar, A.: «El proyecto de educación no formal en Indonesia. Temas principales». En *Educación de Adultos y desarrollo*, n.º 16, marzo, 1981. Asociación Alemana para Educación de Adultos (DVV), Bonn (Alemania), págs. 9-22.

(25) Ibidem, pág. 9.

profesionales ya formados. En este plan de formación el «grupo Diana» se caracteriza por «una actitud pobre hacia las personas a cuyo servicio se encuentran trabajando, todavía dan lecciones en lugar de facilitar el aprendizaje, y todavía consideran su trabajo desde puntos de vista tradicionales de la educación formal escolar» (26). La formación de los monitores se basa en el estudio de casos de acuerdo a las «diez pautas del Penmas», elaboradas por el mismo Iskandar, director del programa y que en sí mismos constituyen la base de la microprogramación.

El entrenamiento de los monitores es tan importante para el proyecto que no se repara en medios económicos ni en tiempo. Los objetivos básicos para la formación de monitores se resumen en:

- 1.º Entrenamiento en los modelos de enseñanza no-formal para los futuros monitores.
- 2.º Programa de entrenamiento para los monitores en servicio.
- 3.º Investigación en el área de educación no-formal.
- 4.º Cooperación entre consultores entrenados para el proyecto.
- 5.º Métodos para introducir reformas en el programa y mejorar la filosofía del proyecto.

La importancia que el programa da a la formación de los monitores proviene de la filosofía del mismo; al fin y al cabo los ayudantes voluntarios constituyen el nexo necesario entre el programa y la comunidad. Por otra parte, el programa sería nulo sin los trabajadores especializados que coordinan todos los elementos.

2.2.2.3. Otro elemento clave del proyecto es la formación de grupos de aprendizaje entre jóvenes que no van a la escuela, desocupados y mujeres, todos ellos personas pobres y cuyas condiciones de vida son marginales. Cuatro son los objetivos que emprenden los grupos (27):

- «1.º Determinar sus propias necesidades de aprendizaje;
- 2.º Diseñar un plan para enfrentar esas necesidades;
- 3.º Procurar que se pueda disponer de los recursos humanos y materiales necesarios para corresponder a esas necesidades».

Aunque muchos grupos se desvanecen antes de cumplir los cuatro objetivos, el intento del programa es buscar estímulos suficientes para que continúen hasta el final. «Algunas de estas formas (de estímulo) se manifies-

(26) Ibidem, pág. 11.

(27) Comings, J.P.: «Descripción del proyecto de educación no formal de Indonesia». En *Educación de Adultos y Desarrollo*, n.º 16. Obr. cit., pág. 15.

tan por medio de entrega de recompensas a los poblados por haber cumplido con su cometido. Otras no son tangibles, como por ejemplo: reconocimiento personal y apoyo para actividades en grupo» (28).

2.2.2.4. Considera el proyecto con minuciosidad el llamado «fondo de aprendizaje» que incluye tanto el dinero como los bienes y servicios. El componente económico, ajeno a muchas microprogramaciones, es aquí pieza importante del sistema.

2.2.2.5. Los materiales de aprendizaje se caracterizan en cuatro tipos diferentes:

- 1.^o Material esencial, elaborado a nivel nacional, pero comprobado a nivel local mediante los grupos de incidencia.
- 2.^o Material de mantenimiento que se elabora a nivel provincial y se comprueba a nivel de campo; se compone de material impreso, juegos, cassetes y filminas.
- 3.^o Materiales locales, producidos en cada distrito y subdistrito; en material mimeografiado y otro sencillo hecho normalmente.
- 4.^o Materiales provisionales. Están dirigidos a los grupos concretos de aprendizaje y son siempre materiales impresos.

2.2.2.6. Todo proyecto debe estar regido por la evaluación, y en el «Penmas» este elemento del sistema ocupa también un puesto relevante. Se intenta que el modelo de evaluación sea sencillo, pero que dé las pautas necesarias para determinar la eficiencia del sistema. El modelo concreto es un formulario de una página en donde se pregunta respecto a las diez características básicas de aprendizaje en cada nivel (se refiere a las diez características elaboradas por Iskandar). El seguimiento es mensual pero las informaciones se recopilan para usarlas en un informe final. Además de estos aspectos quasi-formales, la evaluación se completa con la observación en el lugar de aprendizaje por parte de los colaboradores.

El proyecto «Penmas» ajusta bien los elementos del sistema, pero concorde con el modelo no-formal, deja siempre espacio a las situaciones del momento y, por tanto, no hay inconveniente en definirlo como un diseño de microprogramación abierto y flexible.

2.2.3. DISEÑOS NO-FORMALES PARA EDUCACION DE ADULTOS EN ZONA RURAL.

Cada día aumentan las experiencias en la formación de adultos en las zonas rurales; parece ser, además, que la vuelta de ciudadanos al campo y la

(28) Iskandar, A.: Obr. cit., pág. 21.

permanencia de los jóvenes en su zona natal de origen va a potenciar el trabajo educativo en estos grupos de incidencia. El encuentro del analfabetismo y las nuevas tecnologías, de lo artesanal y lo tecnológico obligarán en breve a potenciar los estudios de educación de adultos en zonas rurales por metodologías no-formales.

Vamos a analizar dos casos que, por la diversidad del nivel sociocultural y económico de su ubicación pueden dar ideas respecto a nuestro objetivo y plantear aspectos comparativos de interés.

2.2.3.1. *La educación no-formal de adultos como componente del Desarrollo Rural Integrado de las comunidades de la Zona Lacustre de Pátzcuaro, Michoacán, México* (29).

El título habla ya de cual es la idiosincracia del grupo destinatario. Sin embargo, en una primera acotación se diferencia el grupo de acuerdo a las formas de tenencia y distribución de la tierra: ejidal, comunal y pequeña propiedad. Por otra parte existen actividades complementarias a causa de la alta densidad de población respecto a las superficies agrícolas cultivables y a la apertura de la zona al turismo. Estas actividades complementarias son de tipo artesanal y pesquera.

La tipología del grupo destinatario está definida en la misma finalidad del proyecto: «es el apoyar un proceso autogestionario que permita a los campesinos definir y dirigirse a un modelo de desarrollo acorde a su realidad y, en esta medida, aprovechar racionalmente los recursos potenciales que tienen a su alcance, tanto al interior de sus comunidades como fuera de ellas» (30). Consiste, pues, en un modelo de autogobierno de aprendizaje y cuya característica social se enmarca en la idea de Schäffter objetivada en grupos destinatarios que necesitan capacitarse para poder ser más útiles y eficientes en el colectivo del que son miembros; por otra parte se caracteriza por ser un grupo que necesita una puesta al día y perfeccionamiento para la mejora social.

La planificación de base nace de la práctica comunitaria «que permite definir, jerarquizar y programar acciones de beneficio social con base en las necesidades más apremiantes y en los recursos disponibles» (31). Se parte de la realidad comunitaria y, a partir de allí, capacitarlas para una participación activa en la solución de necesidades sociales. Para que el plan sea una realidad es necesaria una investigación continua tanto del proceso de autogestión general como de la participación de los campesinos. De este modo se tiene conocimiento inmediato de la realidad. Es la misma población, como un punto más de la autogestión, la responsable de esta investigación.

(29) *Seminario sobre modalidades no formales en Educación de Adultos*. Universidad de Barcelona, España. Junio, 1981.

(30) *Ibidem*, pág. 13.

(31) *Ibidem*, pág. 13.

Otro elemento clave de este proyecto es la comunicación social ya que se considera como el instrumento más idóneo para adquirir y transmitir información para solucionar los problemas. Por otra parte, la comunicación, además de estrategia metódica, supone la base de la motivación intelectual, ya que la comunidad es consciente en todo momento de las mejoras que se van consiguiendo.

También la evaluación está presente, tanto para dar una valoración y hasta cuantificación de los resultados de participación y mejora comunitaria, como para determinar la eficiencia del proyecto.

No es difícil ver los tres componentes básicos del programa instructivo: planificación, proceso y evaluación. Ahora bien, la planificación, en su contexto de microprogramación, queda un tanto diluida en función del carácter autogestionario del proyecto. Por tanto hay que acudir a la evaluación para determinar su valía, ya que en el enfoque estratégico «no existe un orden estricto en el proceso que se comparte con las comunidades e instituciones de la zona y que más bien forman un todo orgánico con múltiples interrelaciones y colindancias» (32). Es un modelo eminentemente dialéctico, basado en el nivel de exigencias sociales y adquisiciones socioeconómicas de la comunidad. La base de la programación hay que centrarla en las estrategias multivariadas del trabajo de campo.

2.2.3.2. *Misiones locales de desarrollo rural en Francia.*

Parece extraño que un país como Francia esté preocupado por los problemas rurales de la juventud cuando todo parece indicar que la expectativa de este grupo social es la inmigración a las ciudades industriales o zonas turísticas. El mismo autor de la experiencia citada lo justifica a base de datos objetivos: «El último censo pone de manifiesto un movimiento de población de la ciudad hacia el campo. Este movimiento está respaldado por el deseo actual de los jóvenes rurales de permanecer en el «terruño» (34).

Tampoco en este caso el grupo destinatario es homogéneo, a pesar de tratarse de un país desarrollado y con una aplicación de los medios rurales sofisticada. A pesar de todo las diferencias no son cuantitativas, es decir, de mayor o menor desarrollo; lo son cualitativas debido a la demografía, las actividades económicas habituales y la estructura urbana. A partir de estas variables, la población destinataria se subdivide en tres zonas de acuerdo a un criterio sencillo, pero operativo: el cantón. Desde este citado criterio surgen tres grupos destinatarios que ya se perfilan como grupos de

(32) *Ibidem*, pág. 15.

(33) Berard, M.: «Misiones locales de desarrollo rural (Francia)». En *Perspectivas de la Juventud Rural*. Rev. de Estudios de Juventud. Junio, 1985, n.º 18, Ministerio de Cultura. Madrid, págs. 149-168.

(34) *Ibidem*, pág. 150.

incidencia: a) misiones urbanas; b) misiones situadas en una importante vida rural; c) misiones situadas en las cabezas de partido de los cantones rurales y poco sensibles a la emigración a la gran ciudad. Para hablar de grupos de incidencia, y dada la gran extensión del territorio, habría que hablar de posibilidades locales o de microrregión.

Llegados a este punto, el modelo del grupo destinatario se define como «modelo de mercado», aunque con grandes componentes del «modelo escolar» y con posibilidades del de «intervención». Desde el otro criterio, los participantes, jóvenes entre 16 y 21 años se caracterizarían por: a) alto nivel de desocupación, mayor en el sexo femenino; b) vacío cultural; c) condiciones sociológicas de coexistencia familiar poco gratificantes; d) débil rentabilidad del trabajo agrario; e) condiciones de hábitat y de vida social poco dignas. Esto, según Berard (35), es además el motivo del éxodo de los jóvenes de la zona rural.

Vista la situación del grupo de incidencia se generan tres objetivos generales:

— Elaborar modalidades específicas de formación.

— Creación de actividades para emprender la inserción profesional de los jóvenes.

— Analizar su actividad como elemento de una dinámica local.

Cada uno de los objetivos exige, a su vez, una serie de actividades organizativas y propiamente didácticas con el fin de hacer operativas las soluciones.

La evaluación es un aspecto clave, no sólo para determinar las consecuciones sino para detectar los problemas más consuetudinarios y buscar nuevas soluciones o meras propuestas a la administración. Gracias precisamente al seguimiento que se hace se elaboran nuevas propuestas de actuación. Michel Berard propone, por ejemplo, tres medidas para mejorar la actuación de las Misiones Rurales (36):

1— Estructuración de la red de misiones que actúan en el medio rural; puede entenderse como la creación de una federación de intercambio de experiencias y apoyo mutuo.

2— Creación de un grupo interministerial de «jóvenes rurales».

3— Consolidación de los equipos.

MI PROYECTO

La consecuencia del análisis teórico del curriculum, tanto respecto a sus bases como a su fundamento, debe quedar reflejada en el diseño. De otro

(35) Ibidem, pág. 163.

(36) Ibidem, págs. 161-162.

modo la planificación, como ha sucedido muchas veces, puede quedarse en el plano de la utopía o, lo que es peor, en el de la disfuncionalidad. El análisis de la situación política, cultural, económica, de creencias, de necesidades, etc. dan pie a la fundamentación antropológica, social, psicológica y pedagógica. Sólo, y sólo cuando estos basamentos estén sedimentados y tengan la suficiente solidez de soporte se puede pasar a la interrelación dinámica y a la ponderación cinética de los elementos del sistema instructivo, perfilado para el aprendizaje de los adultos.

Como ya he comentado con la pertinente suficiencia tanto las bases como los fundamentos, es ahora pertinente parar mientes en los elementos constitutivos del diseño curricular dispuesto para el proceso.

El adulto integra los aspectos socioculturales para comprender la realidad y desde allí interactuar con ella. De esa interacción nace una constante influencia recíproca que, desde la panorámica del hombre adulto, tiende al dominio de la naturaleza en su componente físico, pero fundamentalmente social. Aquí radica el principio de participación social. El hombre no es un elemento capaz de alcanzar una cultura objetiva por interiorización o asimilación sino un agente que integra dicha cultura hasta hacerla personal y genuina; es, pues, un sujeto activo de la enculturalización o, si se desea, de dominio de la cultura subjetiva.

Cuando el hombre hace suyo el elenco de bienes culturales lo logra de acuerdo a sus parámetros de interpretación, a su axiología, nivel de aspiración, autoimagen, actitudes y motivaciones. Cada hombre, por tanto, dada su individualidad, alcanza unos niveles genuinos de culturalización, con puntos de coincidencia con otros hombres, pero también con planteamientos personales y diferentes. De esta identificación con otros y diferencias de interpretación personales nace el diálogo democrático y como consecuencia, la característica genética de la mejora social. De los distintos puntos de vista y su posterior convergencia tras el pertinente intercambio de ideas y opiniones emergen nuevos modos de actuación, que en nuestro caso se especifica en la acción social o promoción participativa.

Existe, según los presupuestos analizados, una primera necesidad de poner al adulto en contacto con la cultura. Para ello existen hoy diversas estrategias metódicas y quizá sea la animación sociocultural la más característica. Una segunda obligación didáctica es el logro de la interiorización, primero asimilación, después y final integración de los valores culturales. Es un momento claro de planificación, proceso y evaluación de aprendizajes.

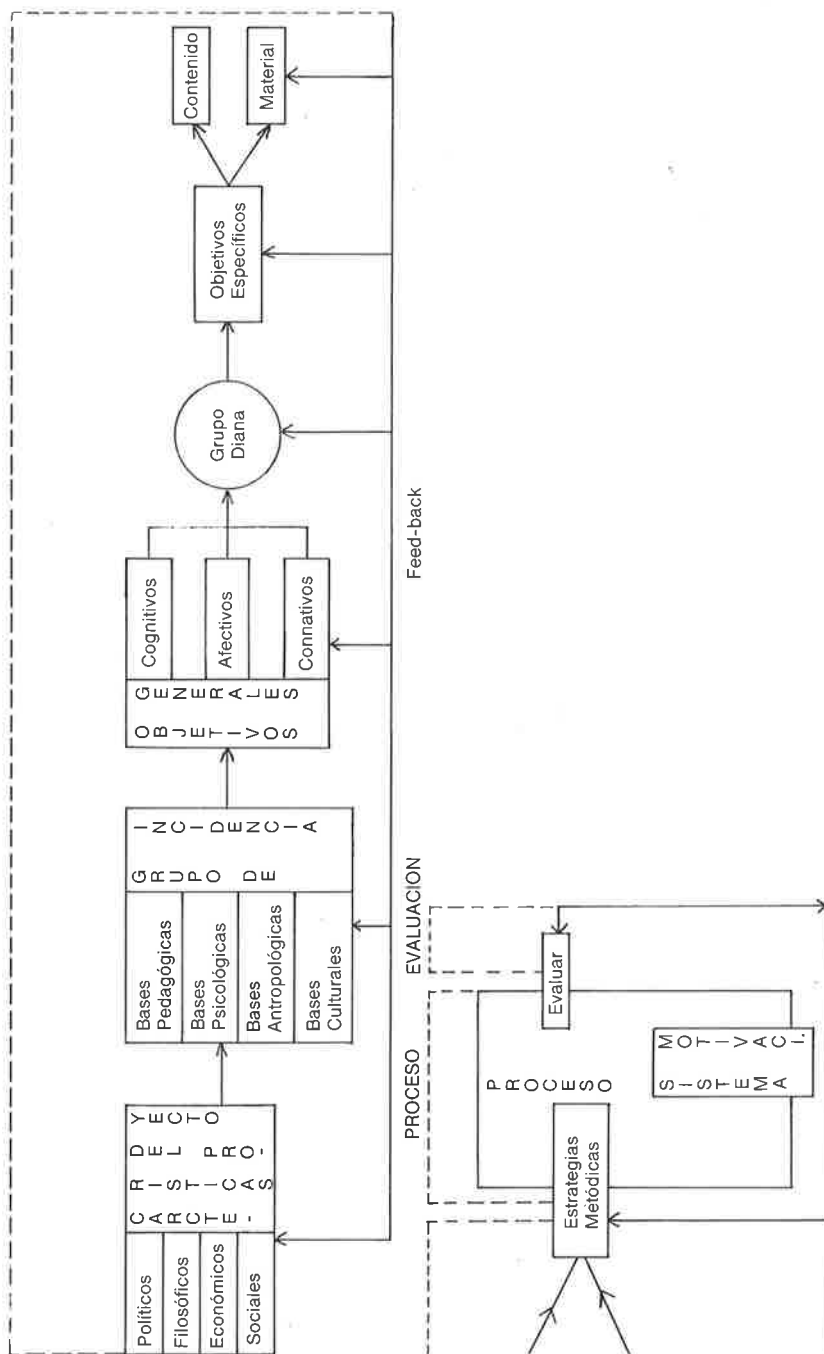
Llegados a este momento se puede aportar cualquier modelo didáctico, pero sería ilógico tomar cualquiera de los modelos que son habituales en la enseñanza institucionalizada, sea primaria, media o universitaria; los modelos formales no tienen sentido dada la característica del adulto que necesariamente se distribuye en diversas tipologías de grupos destinatarios

desde su función activa de «incidencia» hasta su estructura concreta de «grupo Diana». Estos presupuestos obligan a un pensamiento didáctico que lleve a los modelos no-formales, aunque dentro de éstos caben multitud de modelos. Todo dependerá de las bases que se propongan y de la estructura global del proyecto instructivo. Es distinto un proyecto que tiende a instruir al adulto para un nuevo puesto de trabajo que otro encaminado a procurar las bases iniciales de un aprendizaje para ocupar el primer empleo. Será también distinto si el proyecto intenta la participación en la gestión comunitaria o en la gestión sindical. Aquí propongo un diseño que puede acomodarse a diversas situaciones pero dejándolo abierto a posibles variaciones dinámicas y cinéticas de los elementos del sistema. Es decir, el diseño plantea la interrelación de los elementos básicos, pero no cierra su interrelación dinámica ni mucho menos determina qué elemento o elementos poseen más energía potencial por su situación o energía cinética en el momento de entrar en funcionamiento (cuadro n.º 2).

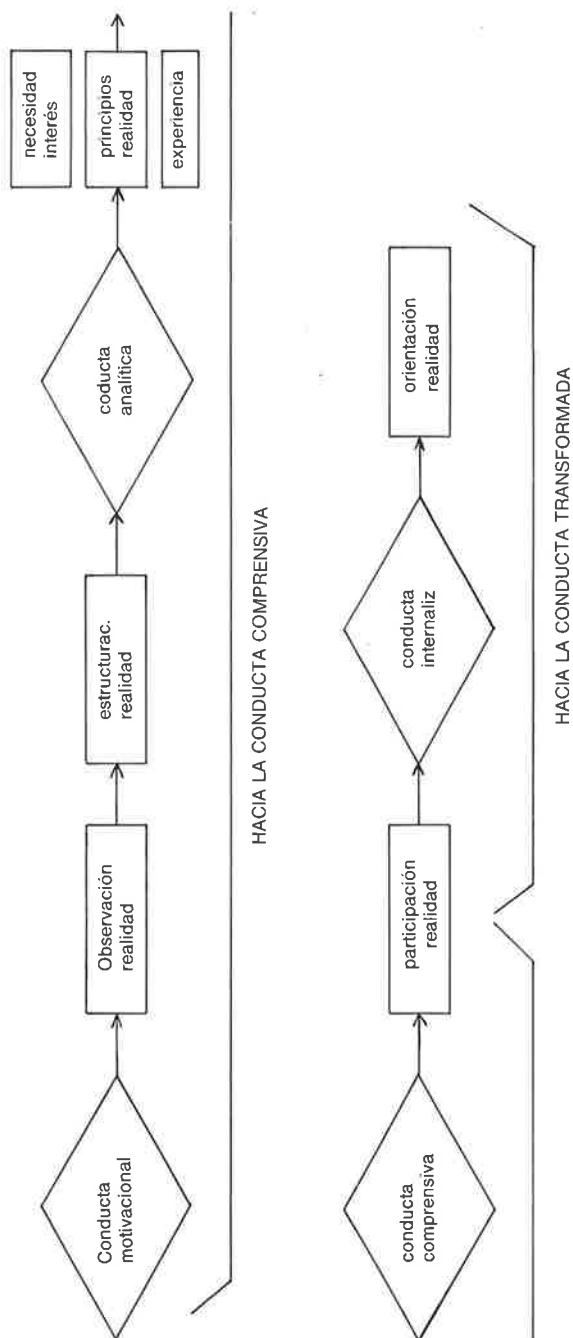
En este diseño didáctico no aparece especificada la conducta final; ello se debe a dos razones claves entre otras muchas de tipo cognitivo que se pueden aportar: a) La conducta del adulto se va modificando durante el proceso hasta terminar en una actitud de cambio y mejora social cuando lo que se le da como paradigma de comportamiento no concuerda ni con sus intereses ni con su nivel de aspiración. b) Interesa más que una conducta terminal ver todo el proceso metodológico (cuadro n.º 3).

Las tendencias formalistas han intentando provocar en los adultos modelos de comportamientos prefijados con el fin de mantener el orden establecido. Nosotros mantenemos, por el contrario, el paradigma participativo que supone la información objetiva, partiendo del binomio ya comentado necesidad-interés y experiencia discente, para llegar a la libre decisión de un modelo de participación. Cosa distinta es que posteriormente se llegue a consenso con la mayoría, pero lo importante es que cada uno exponga de antemano su punto de vista sobre los valores, la cultura, las actitudes sociales y un largo etcétera que constituye el fundamento de vida y la historia de cada grupo social.

PLANIFICACION



CUADRO N.º 2.—Diseño didáctico de programación para formación de adultos por modelos no formales.



CUADRO N.º 3.—PROCESO METODOLÓGICO DE SÍNTESIS
(modelo didáctico para adultos, de Ferrández - Gairín)

RESUMEN

Es lo no-formal y promoción participativa del adulto y la formación obrera en sus variables laboral y sindical. Tanto lo juvenil, como adultez y tercera edad.

La teoría curricular parte del estudio de sus bases y fundamentos que pueden concretarse los aspectos filosóficos, históricos, culturales, psicológicos, económicos, etc. De aquí partirá la teoría del aprendizaje: un punto de partida general y otro más concretizado en las condiciones específicas de cualquier alumno o grupo de alumnos. Este aspecto más concreto que se denomina enseñanza curricular, estudia lo filosófico, psicológico, sociológico y pedagógico. Aquí nacen los objetivos, los planes de estudio, los contenidos y hasta la formación de los docentes.

De la concepción filosófico-antropológica se generan las bases de lo axiológico, por tanto, teleológico de la formación de adultos. Esta primera fundamentación teórica diferencia a unos programas de otros que pueden convivir en el mismo espacio y tiempo y aún con grupos similares de adultos. Muy unido a esta concepción se encuentra todo lo referente a la cultura propia: los factores sociales, económicos, creencias, dinámica familiar y organización social, por ejemplo, determinan la tipología del proyecto. Basta pensar la importancia que la experiencia personal tiene en el aprendizaje adulto para calibrar el peso específico del ambiente cultural en el que se desarrolle.

El planteamiento psicológico influye también en el diseño curricular desde dos perspectivas convergentes: una general, que se concreta en el marco de la escuela psicológica de la que se parte (asociacionismo, conductismo, epistemología genética, etc.) o del eclecticismo que se adopte y otra particular que parte del estudio de la caracterización de aspectos conductuales concretos del comportamiento adulto. Existe un binomio psicopedagógico que es rector en el programa, proceso y evaluación del adulto: el interés-necesidad, por un lado, y la experiencia personal, por otro. De aquí parte tanto la macroprogramación como la programación concreta dispuesta para la acción.

Los fundamentos pedagógicos (método, estrategias, recursos, contenidos, etc.) tienen importancia clave tanto en el ámbito general como de microprogramación, como ahora veremos al comentar la macro y microprogramación.

En la formación de adultos por modelos no-formales nada está previsto de antemano como sucede en los demás modelos de educación formal en los que objetivos, contenidos y otros aspectos didácticos son previos a conocer el grupo concreto de aprendizaje. En líneas generales y salvo raras excepciones, la educación formal tiene su base en el logocentrismo, en tanto la no-formal y sobre todo la de adultos parte de la consideración psicocéntrica y empirocéntrica.

En el modelo no-formal de adultos es necesario detectar con anterioridad a la macroprogramación la realidad del grupo destinatario de aprendizaje. Es necesario, pues, buscar criterios que nos permitan estructurar los grupos de aprendizaje que inmediatamente se convierten en grupos de incidencia. Tres amplios criterios pueden servir a nuestro intento como punto de partida: los aspectos profesionales, la situación personal y las características sociales. A éstos habrá que añadir un complemento organizativo: el modelo estructural que se adapte en la institución no-formal.

Autores de la autoridad de Degan-Zelasny y de Schäffter en este campo, han estudiado ya el programa de los criterios previos o la estructura de la macroprogramación aunque sin diferenciar lo profesional, personal y social. Aquí se establece una clasificación de acuerdo a estos parámetros de modo que se presentan seis subcriterios referidos a la situación personal, ocho propios de la característica social y cinco relativos al aspecto profesional, que los autores anteriores no analizan porque no interesa en su estudio el componente laboral.

Del mismo modo, y de acuerdo con Schäffter, se estudian seis modelos de organización institucional no-formal que van desde el más cercano a la estructura formal (modelo escolar) hasta los modelos de autoaprendizaje y autoorganización de aprendizaje, más propios de nuestro aspecto diferencial.

La combinación de los tres criterios citados y de los modelos organizativos configuran una tabla de doble entrada que sirve como síntesis de las posibilidades de llevar a término modelos globales en la educación formal de adultos.

El estudio de criterios y modelos organizativos permiten ya estructurar distintos modelos de macroprogramación que en nuestro estudio ascienden a 107 una vez eliminados aquéllos que no tienen viabilidad. Pero, siguiendo nuestra idea inicial, nunca un modelo adoptado es inamovible cuando de formación de adultos por modelos no-formales se trata. Hay un *paro* intermedio entre lo previo y lo definitivo que denominamos *grupo de incidencia*. Este grupo de adultos no son necesariamente los mismos que participarán en el curso, sino los que poseen una de las 107 características que hemos generado. Si se quiere hacer un programa para prevención de la drogadicción será suficiente disponer de personas que tengan estas características. Tal grupo emite juicio crítico sobre lo previo de modo que

inciden en él y determinan posibles renovaciones o ampliaciones sobre todo si ven que no corresponden a sus intereses, necesidades y experiencias. La institución «incide» en el grupo, conectándolos, definiéndolos o incluso articulándolos; a su vez el grupo o grupos «inciden» en lo previo de la macroprogramación con lo que ésta se va perfilando hasta ser definitiva.

Una vez determinada la macroprogramación, estamos en disposición de emprender el diseño de la microprogramación. A partir de ahora, aunque siempre con actitud de cambio, se establecen los objetivos tendencia, se proponen estrategias metódicas, se dan pautas para el uso del material, etc... De este modo la microprogramación es uno de los subcriterios posibles de la estructura «macro» curricular.

Se establecen una serie de situaciones válidas para el diseño de la microprogramación y que nacen de la consideración de ésta como un subsistema. A raíz de estos principios rectores se analizan algunos diseños ya llevados a la práctica en distintos lugares del planeta, para ver si cumplen o no los requisitos que creemos fundamentales en el diseño.

Uno de estos estudios es el «Proyecto de trabajo con población de jóvenes drogadictos y alcohólicos» diseñado por la Federación de Universidades Populares de España cuando yo era presidente de la misma. Se toman como grupo de incidencia dos colectivos de jóvenes entre 14 y 25 años. El modelo institucional puede ser cualquiera de los descritos anteriormente aunque se cree más adecuado el «modelo de intervención».

Una vez que se actúa en el grupo de incidencia se determina el «grupo base de diseño» y se establece el plan de la microprogramación desde el diseño de la hipótesis de trabajo hasta el seguimiento y evaluación; todo ello con el fin de elaborar un proyecto modelo que puede servir como base de modelo transferencial o realidades similares de grupos de incidencia.

Otro proyecto, totalmente distinto por sus objetivos generales es el Pendidikan Masyarakat de Indonesia (PENMAS); es un proyecto de larga experiencia y tiene como meta «servir mejor a la población del país, por medio del suministro de programas de aprendizaje adecuado a sus necesidades e intereses». Como la población a la que se dirige es muy amplia y heterogénea, tanto en subcultura como en lengua, el proyecto comienza por desarrollar materiales que permitan llevar a término programas predispositivos iniciales. Se considera importante también la formación de monitores cuyo grupo destinatario es menos complejo. Ocupan puesto relevante como elementos del sistema los materiales de aprendizaje y la evaluación. Es un diseño que se caracteriza por su gran flexibilidad.

A pesar de estar en una sociedad tecnológica y que mira con esperanza la bondad de las nuevas tecnologías, no se olvidan los proyectos destinados a zonas rurales. Tal es el caso del programa llevado a cabo en la zona lacustre de Pátzcuaro (Michoacán - México). El grupo de incidencia se

diferencia en principio de acuerdo a la forma de tenencia y distribución de la tierra: ejidal, comunal y pequeña propiedad. Se adoptan, pues, criterios diferentes a los que nosotros hemos propuesto en nuestro estudio teórico. Además se estudian las actividades complementarias de los adultos en lo artesanal y pesquero. Por otra parte el modelo institucional es el autogobierno de aprendizaje. La macroprogramación nace de la práctica comunitaria, lo cual obliga a una investigación continua muy cercana a la Investigación Participativa. No es difícil ver en ese proyecto la estructura de la planificación, proceso y evaluación, aunque la primera queda diluida por el carácter autogestionario del proyecto.

Llama más la atención que Francia, en la punta europea de la nueva tecnología se haya planteado un proyecto no-formal de educación para jóvenes de zona rural; es el programa «Misiones locales de desarrollo rural». Parte de tres variables cualitativas: demografía, actividad económica habitual y estructura urbana. A partir de aquí se establecen los grupos de incidencia por cantones en los que aparecen tres grupos destinatarios de aprendizaje. Una vez estructurados los grupos se generan los objetivos generales; la evaluación tiene importancia clave.

Tras el análisis de estos casos se presenta un modelo de programación que hay que leerlo con actitud de cambio ya que admite la flexibilidad en cada uno de los elementos y aún en la relación entre ellos. Es un diseño que tiende a dar entrada a la posibilidad de promoción participativa como acción que genera cambio y proceso social.



PROMOCION PARTICIPATIVA Y ESTRUCTURAS DE PODER

TOMAS IBAÑEZ GRACIA

...«Promoción participativa y estructuras de poder...», no saben Vdes. las sorpresas que me ha proporcionado este título. El otro día, por ejemplo, le estaba comentando a un amigo que tenía que hablar de este tema en Zaragoza, y tuvo una reacción que me dejó absolutamente perplejo: «Hombre —me dijo—, no sabía que participabas en la campaña sobre la OTAN...» Durante unos segundos dudé de si mi amigo había entendido bien lo que yo le había dicho, pero fue él mismo quien me sacó de dudas, intrigado probablemente por la cara de sorpresa que le había puesto. «¿No has dicho: promoción participativa y estructuras de poder?». —«Sí, claro, ¿y qué?». —«Pues la cosa es evidente: las estructuras de poder están promocionando actualmente, y con mucho vigor, nuestra participación en la OTAN, ¿o no?».

Extraña lógica, en un primer momento pensé, lo que habrán pensado todos Vdes., que se trataba de un simple y pésimo juego de palabras, pero luego me quedé con el vago sentimiento de que quizás existía efectivamente alguna relación entre lo que me había dicho y el tema que me proponía desarrollar.

Mi perplejidad se acrecentó aún más cuando, algunos días más tarde, le comentaba a otro amigo cuál era el propósito de la intervención que pensaba hacer. Aunque parezca increíble, la verdad es que volvió a surgir el tema de la OTAN de una forma inesperada. Le estaba explicando que me proponía analizar las contradicciones lógicas y las paradojas que encierra el concepto de «promoción participativa». En efecto, le decía yo, las propias características de nuestro sistema social exigen la participación ciudadana, pero, por otro lado son esas mismas características las que generan la no-participación ciudadana. Es como si una persona necesitara producir oxígeno para sobrevivir pero construyese un generador de oxígeno que consumiera más oxígeno que el que era capaz de producir. Nos encontramos ante un proceso que podríamos calificar de «perverso», o ante una lógica extraña, y no sé si conseguiré transmitir al público la idea de esta perversidad... Mi amigo se quedó pensativo unos minutos y de repente me dijo: «¡Es muy fácil!... háblales de PSOE y de la OTAN». Me quedé de piedra: «¡otra vez el tema de la OTAN!». Mi amigo prosiguió: «el PSOE desarrolló su campaña sobre el tema del cambio, ¿verdad? —«sí, claro»—. «Es decir, el cambio fue el concepto estelar, el slogan clave de toda la campaña, ¿no es cierto?». —«Sí». Le volví a contestar con cierta impaciencia, «pero, ¿a dónde quieres llegar?». — «Muy sencillo, considera las dos lógicas siguientes, llamémoslas lógica 1 y lógica 2, cada una es coherente en sí misma pero se tornan perversas cuando se cruzan:

Lógica n.º 1: El PSOE prometió el cambio, cambiar significaba entre otras cosas no permanecer en la OTAN. Cambiar de postura sobre este tema aparece lógicamente como una negación del cambio. Cambiar es permanecer, es decir, no cambiar.

Lógica n.º 2: El PSOE propugnaba el cambio y ha llevado la lógica del cambio a su más alto grado de coherencia, haciéndola autovinculante, es decir, cambiando él también. No cambiar, es decir, permanecer en la OTAN, es cambiar.

Crucemos ahora estas dos lógicas. «Si el PSOE cambia, entonces es coherente con su defensa del cambio pero esto implica no cambiar, si el PSOE no cambia, entonces es coherente con el cambio pero esto implica no hacer del cambio un concepto autovinculante. Creo que esto podría ilustrar lo que quieres decir con eso de una lógica perversa ¿no?».

Pensé que esto era un sofismo y que era fácil desentrañar la aparente perversidad distinguiendo un nivel y su metanivel en el discurso sobre el cambio, pero, de nuevo, me quedó la vaga impresión de que este problema del cambio podía estar también relacionado con mi tema.

Bien, yo no deseo ser perverso, entre otras cosas porque aprecio mucho a las personas que me han invitado a venir aquí, pero comprenderán Vdes. que después de estos antecedentes no tengo más remedio que entrar en el tema, hablando de la OTAN.

¿OTAN, sí? ¿OTAN, no? Dentro de pocos días vamos a tener la ocasión de «participar» en un referendun. Existen diferentes opciones de respuesta posibles, y como es sabido, las distintas «fuerzas políticas» propugnan una u otra de esas opciones. Por supuesto cada formación política está interesada en conseguir el mejor resultado posible. Para eso están las campañas de propaganda política. Pero para que una campaña sea eficaz es preciso que se base en un buen conocimiento del estado de la opinión pública. Para eso existen las encuestas de opinión. En esas encuestas siempre encontramos una cierta proporción de personas que figuran en la rúbrica «no sabe-no contesta». Realmente, es muy difícil articular una campaña y preveer unos resultados de forma fiable cuando el tanto por ciento correspondiente a esas personas es demasiado elevado.

Imaginemos que a unas pocas semanas de la consulta, el 60 %, o el 80 %, o el 90 % de los encuestados declarasen que no tienen formada una opinión... La cosa no dejaría de ser inquietante. Las formaciones políticas necesitan que exista una opinión, aunque ésta sea contraria a sus tesis. Siempre se puede intentar retocar las líneas políticas del partido para aproximarlas a la opinión mayoritaria, o buscar los argumentos capaces de modificar esa opinión. Pero si no hay opinión, entonces los partidos, carentes de brújulas, deberían navegar a vista con todos los peligros que esto conlleva.

Pues bien, algo parecido ocurre con la participación ciudadana y con las estructuras de poder. Imaginémoslo que pasaría si un 60 %, un 80 % o un 90 % de la población se desentendiera de la sociedad y decidiera pasar olímpicamente de todas las cuestiones sociales... Por eso existe actualmente un interés tan fuerte por la promoción participativa.

El poder de corte dictatorial necesita crear la ilusión de una fervorosa adhesión popular. Para eso estaban los espectáculos multitudinarios que organizaba periódicamente Franco, llenando los estadios.

El poder democrático necesita otra cosa. Necesita una ciudadanía que esté motivada por los asuntos públicos, que esté interesada en la vida de la nación, a todos los niveles, desde los más locales hasta los más globales. Si, por el contrario, el cuerpo social no se muestra interesado, si se instala en la apatía, en la indiferencia, en el pasotismo, entonces el poder político queda desamparado, contemplando con vértigo el «vacío social». Se podría decir que el poder, al igual que la naturaleza, tiene «horror al vacío».

No le importa demasiado que los ciudadanos, en su afán participativo, creen estructuras que discrepen de él o que se enfrenten a él. Al contrario, el poder se fortalece cuando encuentra resistencias, aprende de ellas y perfecciona sus mecanismos de actuación. Sólo se sabe, de verdad, que se está ejerciendo un poder cuando se vencen resistencias. Lo inquietante para el poder es gritar y que sólo le responda el eco de su propia voz, actuar y no encontrar ante sí más que un vacío o una materia blanda e inerte.

La participación ciudadana es, por lo tanto, vital. Además está rodeada de connotaciones encantadoras. Piensen, sino, en la imagen de unos ciudadanos libres, responsables, asumiendo con competencia y sentido crítico sus propios asuntos, motivados por incidir eficazmente en la cosa pública, participando solidariamente en la gestión de todo lo que atañe a su propia vida cotidiana y a la de sus vecinos... La imagen es idílica, pero su concretización topa con unas contradicciones que parecen insalvables.

Para empezar, y aunque sólo sea de paso, habrán notado que he hablado de «cosa pública», o en otros términos, de la querida «res publica» de los griegos. Hay que preocuparse por, e incidir en, la «res publica», pero como saben no estamos en república sino en monarquía. Se exige que participemos en la «res publica» pero ¿acaso hemos participado en la elección del tipo de régimen institucional en el que vivimos? Esto plantea el delicado tema de las llamadas «no-decisiones», sobre el que volveremos más adelante, pero que señala ya los límites fijados a la participación.

Para entender cuáles son los problemas con los que se enfrenta la promoción participativa es indispensable bosquejar los grandes rasgos de nuestro tipo actual de sociedad. Mencionaré cuatro rasgos que me parecen especialmente relevantes para el tema y ya veremos que se articulan básicamente en torno a la difícil relación entre *lo local* y *lo global*, entre las

partes y el todo, o entre lo microsocial y lo macrosocial. Se trata de: 1) la desertización de la sociedad, 2) el auge del individualismo, 3) preeminencia de la relación con los objetos y 4) la carencia de trascendencia social.

1. LA DESERTIZACION DE LA SOCIEDAD

Dicho muy rápidamente, parece como si el tejido social tendiese a diluirse, a desestructurarse, dejando frente a frente al Estado por una parte y al individuo por otra parte. Los grupos intermediarios entre estos dos polos extremos tienden a desaparecer o, en todo caso, a perder importancia.

A medida que crece el tamaño de las sociedades y que se incrementa su nivel de complejidad, la relación entre lo microsocial y lo macrosocial se desgarra.

Asistimos, de hecho, a un doble movimiento. Por una parte, lo microsocial se torna cada vez más dependiente de las decisiones y de las estructuras macrosociales. Su margen de autonomía se reduce rápidamente hasta anularse en la práctica. Hace algún tiempo era concebible que ciertas unidades microsociales vivieran en condiciones de relativo aislamiento, hoy está claro que es imposible que las unidades microsociales no se vean afectadas, rápidamente y permanentemente por lo macrosocial. Además, la multiplicación de las interconexiones entre las instancias macrosociales y los elementos del tejido social constituye una estricta e imperativa condición de posibilidad para la supervivencia misma de los sistemas complejos, como son nuestras sociedades actuales. Lo microsocial es, por lo tanto, cada vez más dependiente de lo macrosocial. Pero, por otra parte, lo microsocial está cada vez más alejado, y no sólo en términos de distancia física, de las instancias de decisión macrosociales. Las decisiones que se toman en las estructuras de poder que regulan lo macrosocial escapan cada vez más a la competencia de las unidades microsociales.

El resultado de todo esto es que la función de lo microsocial pierde importancia. Lo microsocial se torna inútil, impotente, y al mismo tiempo, se torna un simple aspecto de lo macrosocial. Las poblaciones pierden sus estructuras locales, sus puntos de anclaje tradicionales, su especificidad. Se desestructuran en tanto que poblaciones para pasar a ser conglomerados de átomos sociales. Y sin embargo, las estructuras de poder necesitan aún la existencia de poblaciones, de momento no pueden tratar exclusivamente con individuos. Necesitan estructuras intermedias pero hacen que su existencia sea imposible.

2. EL AUGE DEL INDIVIDUALISMO

Los ciudadanos intentan conseguir de sí mismos y encontrar en sí

mismos lo que antes esperaba de la colectividad. Nos encontramos cada vez más con que la gente efectúa un repliegue sobre sí misma, sobre la pareja o la familia reducida, sobre el pequeño grupo de afines, refugiándose en el anonimato social y encerrándose en la privaticidad.

La indiferencia a lo colectivo va creciendo y es como si los individuos se pusieran en «retraimiento de sociedad».

Tocqueville, describía ya la existencia de: «un sentimiento que predispone a cada ciudadano a aislarse de la masa de sus semejantes, a retirarse a distancia con su familia y sus amigos, de tal manera que, después de haber constituido una pequeña sociedad a su imagen, abandona gustosamente la gran sociedad a sí misma».

Paradójicamente, el tejido social se homogeneiza al mismo tiempo que se fragmenta. Los medios de comunicación de masas (televisión, etc.) y la producción industrial masiva (mismos coches, lavadoras, etc...) contribuyen a que los individuos tengan cada vez más cosas en común, mismas experiencias, mismos contenidos en la memoria, etc., y sean cada vez más semejantes entre sí, pero contrariamente a las sociedades arcaicas en donde la homogeneidad era extremadamente fuerte, en nuestras sociedades la homogeneidad va acompañada de «atomización». En efecto, la forma misma en que se produce la homogeneización, es la que «atomiza» y «fragmenta» el tejido social creando individuos aislados.

El individualismo engendrado por nuestro tipo de sociedad rompe las solidaridades colectivas y actúa como un freno eficaz contra la participación ciudadana.

3. PREEMINENCIA DE LA RELACION CON LOS OBJETOS

La llamada «sociedad del consumo», la ideología del «tener», contribuyen a que se substituyan los valores relacionales, de orden social, por valores de relación con los objetos. La relación con los objetos (vídeos, coches, micros, etc.) se presenta cada vez, más como substitutos satisfactorios de las relaciones con los demás individuos. Esta tendencia contribuye sin duda al repliegue sobre sí mismo, al repliegue sobre el microterritorio personal, densamente poblado de artefactos técnicos. La preeminencia de la relación con el objeto desempeña un papel capital en la desertización de la sociedad, en la ruptura de las solidaridades colectivas, y en la consolidación del individualismo, es decir, en definitiva en la creación de un «vacío social».

4. LA CARENCIA DE TRASCENDENCIA SOCIAL

Es un hecho que la sociedad ya no secreta grandes ideologías, y que las utopías sociales han perdido gran parte de su atractivo. La gente aprende a

vivir en los límites de la cotidianeidad, sin grandes proyectos sociales que trasciendan a su quehacer diario.

La sociedad pasa a ser un simple continente, un mero soporte para nuestros proyectos personales. Es el lugar en que vivimos, pero no es *nuestro* lugar. El marco macro-social y sus derroteros ya no se asumen como algo propio, que nos pertenezca y con lo cual nos identifiquemos. El imaginario social deja de abarcar la sociedad en su conjunto para ceñirse al ámbito del radio de acción individual. Este es otro de los factores que militan contra la posibilidad de una participación ciudadana efectiva.

Nuestro tipo de sociedad produce ineluctablemente los efectos que ha reseñado y estos esterilizan y desactivan las motivaciones participativas.

Frente al vacío social, las actuales estructuras de poder intentan por todos los medios recrear un tejido social consistente y denso, quieren «refabricar instancias locales», instancias intermedias que pueblen el espacio entre el individuo y los aparatos de poder.

Estos intentos conectan con exigencias sociales que se expresan en términos de recuperación y reivindicación de playas de autonomía, de estructuras de participación directa, de iniciativa ciudadana y de reterritorialización de lo local. Existe, también por parte de ciertas capas de la población, un deseo de crear de nuevo ciertos territorios locales, es decir, espacios donde las acciones de los sujetos tengan efectos reales.

Pero los intentos del poder y las voluntades particulares topan con una serie de obstáculos que son poco menos que insalvables. Aquí también mencionaré *cuatro* de estos obstáculos: a) *las no-decisiones*; b) *la servidumbre del código*; c) *la ideología de la delegación*; d) *la tecnificación de la gestión política*.

a) *Las no decisiones*

Son muchas las «materias reservadas» que se sustraen al ámbito de la acción ciudadana. Es cierto que el ciudadano que decide participar en los asuntos de su comunidad puede discutir las alternativas existentes y puede incidir sobre las decisiones que se toman. Lo que ocurre es que el «paquete» de alternativas que se le presentan está «cerrado». Existen una serie de opciones, teóricamente posibles, que no franquean las puertas de entrada al forum de la discusión y de la confrontación de alternativas. Se quedan fuera, simplemente porque no entra en la lógica del sistema el que puedan ser tomadas seriamente en consideración. Se puede decidir dentro de la gama de alternativas aceptadas como materia opinable pero no se puede cuestionar la gama misma de las alternativas presentadas. Se puede decidir «dentro» del «paquete» pero no «sobre» el «paquete». Las alternativas tienen que estar dentro de la lógica del sistema vienen «marcadas» por la propia lógica del sistema y las que

c) *La ideología de la delegación*

El discurso que legitima nuestro sistema político actual, es un discurso que se centra básicamente sobre las virtudes de la delegación y de la representación. No estamos en un sistema de democracia directa, sino en un sistema de democracia representativa. La credibilidad del sistema se fundamenta totalmente sobre la creencia de que los mecanismos representacionales no sólo funcionan correctamente sino que además son intrínsecamente válidos. Si los representantes del pueblo no lo representasen de verdad, nuestro sistema no tendría ninguna base de legitimidad. Es «normal» por consiguiente que se fomente sistemáticamente la creencia en la bondad de los procesos de delegación y representación. Pero si «delegar» y «ser representado» es tan bueno y efectivo como se dice, ¿por qué preocuparse de intervenir o participar directa y personalmente?

Fomentando la ideología de la delegación se debilita en consecuencia la ideología de la participación directa.

d) *La tecnificación de la gestión política*

Intervienen aquí dos aspectos. Por una parte es obvio que las instancias de gestión política de los intereses de la comunidad desarrollan unos rituales específicos, un lenguaje específico y unas formas de proceder específicas, un código si se quiere, que es preciso conocer para poder intervenir en su seno. El lenguaje de la calle, el lenguaje de la vida cotidiana presenta una distancia cada vez más grande en relación al lenguaje de la gestión pública. No es solamente que el ciudadano pueda tener dificultades para acercarse o aprender ese lenguaje, es quizás también que no tiene necesariamente porqué estar de acuerdo con que la única forma de tratar de sus problemas tenga que pasar por el uso de un código especial.

Por otra parte, también es obvio, que la información requerida para debatir de las cosas públicas y adoptar decisiones se presenta cada vez más con importantes elementos técnicos. Quizás no esté claro, aquí tampoco, para el ciudadano que la única forma de plantear y resolver los problemas de la comunidad tenga que pasar por una información fuertemente determinada por consideraciones técnicas.

En resumen, las estructuras de poder necesitan, a la vez que destruyen, las estructuras participativas. ¿Cuáles son las perspectivas que se vislumbran en esta situación? Creo que son básicamente dos. La primera es que la sociedad siga desarrollando sus pautas actuales de evolución, con lo cual se

no se corresponden con esta lógica no adquieren el status de alternativas posibles. Por ejemplo, se habla mucho de la importancia que tiene la «voluntad política» pero al mismo tiempo, se recalca permanentemente los condicionantes y los imperativos fácticos que no pueden ser trascendidos ni trasgredidos. La «voluntad política» desempeña quizás un papel, pero tan sólo dentro de los límites marcados por esos condicionantes y esos imperativos. Se habla de «modelos de sociedad» pero, obviamente, lo único que se ofrece son «variantes» dentro de un mismo modelo de sociedad. En resumen, se pide participación pero, al mismo tiempo, se señalan muy precisamente sus fronteras y sus límites. Por decirlo en términos de Watzlawick se tolera el cambio 1 pero se imposibilita el cambio 2. La conciencia de estas limitaciones, la impresión de que las cartas están marcadas de antemano debilita sin duda la motivación para participar.

b) *La servidumbre del código*

Algunos autores, como por ejemplo André Gorz, han hablado de «efecto de sistema» para referirse al hecho de que no existen «decididores» individuales, sino que las decisiones están dictadas por las exigencias del propio sistema social. Sean quien sean las personas concretas que ocupen un puesto de mando o un centro de decisión, sus decisiones serán similares y tan sólo se diferenciarán en cuestiones de matiz o de estilo. Más que dirigir una empresa, un empresario obedece a las leyes del mercado y de la producción que marcan lo que tiene que hacer. Si infringe esas leyes no durará mucho como empresario. Otros autores han dicho, por ejemplo, que ninguna formación política puede conquistar el aparato de Estado sino que es el propio aparato de Estado quien conquista a quienes lo ocupan.

La referencia al código es clara. Cuando existe un código nadie puede salirse de él y pretender, sin embargo, que lo que diga tenga sentido para los demás o que lo que haga pueda tener los efectos que él desea. El código dicta los límites de lo que se puede decir y hacer.

Existe la impresión, cada vez más generalizada, que los hombres políticos son simples sirvientes del código y que, por lo tanto, sus características propias son relativamente secundarias. Todos deberán hacer lo que manda el código. Quizás sea por eso, y con ello vuelvo al tema con el que empezaba mi intervención, por lo que me quedó la vaga impresión de que el cambio de postura sobre la OTAN, no era quizás totalmente ajeno a la problemática que he planteado aquí. En cualquier caso es obvio que el convencimiento de que es el código quien manda de verdad no favorece la motivación para participar.

agudizará la desertización de la sociedad. Si esto es así, caben dos posibilidades:

1. Que las innovaciones socio-tecnológicas (informatización, etc.), permitan prescindir de los niveles microsociales, dejando el individuo y el estado en relación directa y que el sistema pueda funcionar de esta forma.

2. Que el vacío social cree una implosión, por utilizar una expresión de Baudrillard, impidiendo el funcionamiento del sistema y llevándonos, quizás a formas totalitarias de sociedad. En cualquier caso, dentro de nuestro actual modelo de sociedad, la llamada a la participación ciudadana es del orden de la incantación verbal y del discurso mágico.

La segunda perspectiva radica en que, desde lo que yo llamo la *política sumergida* se inventen nuevas estructuras sociales que posibiliten efectivamente la autonomía y la participación ciudadana, pero esto, por supuesto, *no* se puede propiciar desde las instancias del poder oficialmente instituido...

**LA DRAMATIZACION COMO INSTRUMENTO
DE PROMOCION PARTICIPATIVA
(LAS TECNICAS DRAMATICAS
EN LA EDUCACION DE ADULTOS)**

TOMAS MOTOS TERUEL

0. INTRODUCCION.

I. DRAMATIZACION Y EDUCACION DE ADULTOS.

1. Teatro y Dramatización.
2. La Dramatización como proceso.
3. La Dramatización como procedimiento didáctico en la Educación de Adultos.

II. EL SOCIODRAMA COMO PROCEDIMIENTO PARA PARTICIPAR DE FORMA CREATIVA EN LA PROPUESTA DE SOLUCION DE PROBLEMAS SOCIALES.

1. Generalidades sobre Sociodrama.
 - 1.1. ¿Qué es el Sociodrama?
 - 1.2. Tipos.
 - 1.3. Elementos.
2. Objetivos de Educación de Adultos que se pueden abordar mediante el Sociodrama.
3. Propuesta metodológica: Sociodrama y solución de problemas.
 - 3.1. Descripción del procedimiento.
 - Elección de la situación.
 - Definición del problema.
 - Establecimiento del conflicto.
 - Reparto de papeles.
 - Instrucciones y calentamiento de actores y auditorio.
 - Representación.
 - Discusión y análisis.
 - Plan de acción y ejecución.
 - 3.2. Técnicas de producción sociodramática.

III. EL TALLER DE TEATRO DE BARRIO COMO MEDIO DE ANIMACION Y PARTICIPACION.

1. ¿Qué es el taller de teatro de barrio?
2. Maneras de incidir del grupo de taller de teatro en el barrio.
3. Propuesta metodológica.
 - 3.1. Preparación técnica del grupo.
 - 3.2. Desarrollo de las sesiones de trabajo.
 - 3.3. Proceso de trabajo.
 - 3.4. Elección del texto.
 - 3.5. Confección de elementos técnicos.
4. Formas teatrales.
 - 4.1. Teatro documento.
 - 4.2. Teatro periodístico.

INTRODUCCION

Desde los comienzos de los setenta, la Dramatización se ha puesto de moda, por lo menos a nivel nominal. Es un valor en alza junto con la Expresión Corporal y otras actividades que se solían englobar en el área de la Expresión Dinámica. Muchas guías didácticas de distintas asignaturas, entre las actividades propuestas, recomiendan la Dramatización. Y son pocos los opositores a profesores de E.G.B. que, en la correspondiente prueba del proyecto pedagógico didáctico de carácter curricular al hablar de las actividades referidas a cualquier tópico, no acaben con la coletilla «y esto sería dramatizado».

Por otra parte, en la literatura especializada se suelen emplear indistintamente términos como: dramatización, juego dramático, juego de expresión, dramática creativa, drama, role playing, sociodrama, taller de teatro.

Todos ellos tienen un común denominador: su origen teatral. Son técnicas de simulación, de representación, en los que se realiza un simulacro de experiencias o situaciones humanas.

Además comparten la estructura, el llamado esquema dramático. Que en esencia consiste en la representación de una acción —secuencia de acción— que contiene una situación problema —conflicto— realizada por unos actores que previamente han adoptado unos papeles —personaje—.

Pero a pesar de su origen común y de compartir la estructura del esquema dramático, la mayoría de ellos se aplican con finalidades distintas y poseen sus peculiaridades: en unas ocasiones se utilizan en el aula, en otras en la práctica de la animación y en otras como tratamiento psicoterapéutico.

Algunos elementos de lista de técnicas basadas en el esquema dramático antes citado son sinónimos. Que un procedimiento reciba uno u otro nombre depende del ámbito cultural en donde se ha desarrollado: Así, «dramática creativa» y «role playing» proceden de la cultura de habla inglesa, «juego dramático» tiene claras referencias pedagógicas francesas, «improvisación» se remonta a las fuentes italianas de la *Commedia dell'Arte*, por un lado, y por otro, a los trabajos del polaco *Grotowsky*.

Cada una de estas técnicas tiene una especificidad, que es necesario conocer, si se quiere hacer un uso adecuado de ellas y así obtener los resultados esperados. Para aquellos que no están familiarizados con ellas, todas son lo mismo: dramatización.

Dado el título de esta ponencia y el contexto en que nos encontramos — búsqueda de estrategias para estimular la participación y promoción social en la educación de adultos— se requiere determinar en qué sentido vamos a emplear el término dramatización, cuál es su relación con el Teatro y con las otras técnicas y procedimientos que se originan en el esquema dramático. Y además delimitar y especificar sus virtualidades educativas.

A lo largo de esta exposición haremos referencia a la Dramatización, al Teatro y a alguno de los procedimientos dramáticos, centrándonos en tres apartados:

- I. La Dramatización como procedimiento en la educación de adultos: participación en el acto y proceso de aprendizaje; formación y preparación para la participación.
- II. El sociodrama como instrumento para promover la participación dentro de los grupos, en el estudio de problemas sociales que afectan a colectivos concretos. Participación en el análisis de los problemas sociales, propuesta de soluciones alternativas y planes de actuación para modificar la realidad —promoción—.
- III. El taller de teatro como instrumento de animación y concientización dentro del barrio:
 - Proyección sobre el barrio.
 - Participación en la creatividad.
 - Propuestas metodológicas.

I. DRAMATIZACION Y EDUCACION DE ADULTOS

1. Teatro y Dramatización

¿Dramatización y Teatro son la misma cosa? ¿si no lo son, dónde radica la diferencia? Para aquellos que no están familiarizados con el empleo de procedimientos dramáticos en la enseñanza o en la animación sociocultural, ambas cosas son lo mismo. Y las relacionan con actores, ensayos, disfraces, escenarios..., con «hacer teatro». Pero hay claras diferencias entre ellos.

Fijémonos solamente en sus etimologías. Teatro se deriva de la voz griega «theomai» (ver, mirar, contemplar) y el «theatron» en Grecia era el lugar del edificio teatral donde se ubicaban los espectadores, es decir, las gradas. Más tarde se denominó «theatron» a todo el ámbito donde se celebraba el espectáculo, esto es, al edificio.

De «drao» (hacer) procede la palabra «drama», cuyo significado originario es «acción» y también «acción representada».

En el concepto de Teatro se pone el énfasis en la idea espectáculo y

espectador. Mientras que en el drama se coloca en la acción en sí misma, en el proceso de la representación.

Veamos brevemente cuáles son los aspectos comunes y las diferencias entre Teatro y Dramatización, pues en estos aspectos se centran sus potencialidades educativas.

1.1. *Semejanzas*

— Teatro y Dramatización se basan en la capacidad de encarnar y desarrollar un papel o un personaje dentro de una situación ficticia. Esta se rige por el principio del juego simbólico, por el «como si...».

— Ambos cuentan con el cuerpo y la voz del intérprete (ya sea actor o mero participante) como medio fundamental de expresión.

— Ambos hacen uso simbólico del espacio, del tiempo y de los objetos (el icono de un árbol es todo un bosque, el palo de una escoba es un caballo).

— El contenido de ambos es la representación de situaciones humanas. La temática general es siempre la conducta humana, las respuestas interpersonales en situaciones sociales.

— Carácter integrador. El poder de integración viene determinado por la naturaleza misma del lenguaje teatral, que es suma de muchos lenguajes. El signo teatral está constituido por la superposición de signos propios de otros lenguajes (la palabra, del Idioma; los sonidos, de la Música; el color y la forma, de la Pintura; la imagen, del Cine), pero estos signos se combinan de acuerdo con las normas de una sintaxis especial: el esquema dramático.

Por otra parte, el que actúa, cuando interpreta un papel, pone en juego todas sus facultades personales: voz, gesto, movimiento, imaginación, percepción.

Es pues una integración tanto de la técnica propia del lenguaje teatral, como de la creatividad del individuo.

— Efecto catártico. Fue Aristóteles el primero en señalar el efecto bienhechor de la representación dramática en el espectador. En su Poética expone que la finalidad de la tragedia es provocar una emoción purificadora. Durante la representación se produce una relación emocional o empática entre los actores y el espectador, que hace que el espectador sienta lo que acontece en el escenario como si dentro de él ocurriese. Además la catarsis se produce en otros planos: en el de la creación artística y en el de la actuación. De un modo general se admite que la exteriorización de una emoción más o menos contenida produce cierto alivio. Basándose en este principio, Moreno creó el Psicodrama.

«El acto teatral es una liberación. Tanto la vida como las sensaciones intensas despejan escombros del sistema; en este aspecto son lo opuesto a

lo que dejan huella ya que como todas las purificaciones hacen que todo quede limpio y nuevo» (P. Brook).

1.2. *Diferencias*

Veamos ahora qué es lo específico del Teatro y qué de la Dramatización, manteniéndonos siempre en una perspectiva educativa.

Conviene aclarar que cuando uno habla de Teatro en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, parece que sólo hiciera referencia a la literatura dramática. Ahora bien, téngase en cuenta que el texto es uno de los elementos que constituyen el signo teatral. El Teatro no es texto sino espectáculo. Pero consideremos el Teatro bien como texto o bien como espectáculo, siempre lo vemos como un resultado, como algo acabado. En el Teatro lo que realmente preocupa es el resultado final.

La Dramatización, por su parte, es un proceso de creación que utiliza ciertas técnicas y elementos del lenguaje teatral, empleándolas como apoyo lúdico o didáctico.

Al Teatro lo que le interesa es la efectividad del espectáculo unas veces, y el acabado estético-artístico, en otras, o ambas a la vez en algunos casos. Esto exige múltiples ensayos y repeticiones. Y aquí radica otra de las diferencias básicas con la Dramatización. Esta no tiene nada que ver con el acabado estético artístico.

Otra diferencia radica en la relación actor-espectador. En la Dramatización los roles de espectador y actor son fácilmente intercambiables, cosa que no ocurre en el Teatro. Incluso en momentos determinados en una dramatización todos pueden desempeñar el papel de actores y espectadores al mismo tiempo; pasan de un status a otro, lo que implica una especial demanda y participación dentro del grupo.

El Teatro existe porque hay espectador. Es un producto para ser contemplado. En este sentido Peter Brook, ha condensado en una fórmula acertada la esencia del Teatro, según la cual, Teatro = Representación + Repetición (ensayo) + Audiencia (público). Y del mismo autor es la siguiente cita: «Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa, y está es todo lo que se necesita para realizar un espectáculo teatral» (*El espacio vacío*, 1973).

Centrándose en el terreno de la enseñanza, S. Schwartz («Involving Students in the Drama Process», 1975), establece las siguientes diferencias entre el Teatro y la Dramatización:

TEATRO

Obra mediante espectáculo — Producto para contemplar, estudiar y analizar.

Contenido, asignatura.

Su contenido consiste en el estudio de obras literarias o de las técnicas teatrales.

El papel del profesor es el de experto, transmisor de una información, o es un especialista en técnicas teatrales o el director de un espectáculo.

Existe un cuerpo de información que debe ser aprendido.

Los alumnos son intérpretes.

El espectador es esencial.

Su lugar es la clase de Lengua y Literatura o la sala de Teatro.

Por la naturaleza de su contenido se presta a evaluaciones puntuales.

Un individuo no creativo, sino que domine las técnicas puede obtener excelentes resultados.

Es un vehículo para transmitir la cultura tradicional.

Arranca de un trabajo literario.

Su finalidad es asimilar unos contenidos.

Pone el énfasis de los resultados.

DRAMATIZACION

Proceso que para que tenga lugar, es necesario la implicación del individuo.

Su contenido es el proceso de creación: la interacción y las respuestas espontáneas a situaciones conflictivas. Gira alrededor del hecho de compartir la experiencia en el desarrollo de un acto expresivo.

El profesor es un catalizador: participa en la experiencia. Su objetivo es el proceso, no el producto.

No existe cuerpo previo de información. La temática es elegida por el grupo.

Los alumnos son partícipes y creadores del proceso.

Los participantes pasan por los distintos roles teatrales: son autores, espectadores, actores y críticos.

El proceso puede ser aplicado a cualquier materia del curriculum.

Es un proceso fluido.

Es necesario que los participantes sean creativos, puesto que tienen que producir constantemente sus materiales.

Vehículo para explorar la cultura actual.

Arranca de la propia experiencia de los participantes.

Finalidad es llegar a una comprensión más clara de ciertas ideas.

Pone el énfasis en la comunicación interpersonal y en el proceso de creación.

2. La Dramatización como proceso

Dramatizar es tanto como teatralizar. Esto es, dotar de estructura dramática, dar forma teatral, a algo que en principio no la tiene. «Teatralizar un texto es interpretarlo escénicamente, utilizando escenarios y actores para instalar la situación. El elemento visual de la escena y la puesta en situación de los discursos son las marcas de la teatralización» (P. Pavis, «Diccionario de teatro», 1983).

En la Dramatización lo que realmente interesa es el proceso. Como proceso que es, está compuesto por una secuencia de momentos ordenados. A través de cada uno de estos momentos se va a ejercitar una serie de capacidades del participante (intelectivas, motrices y afectivas) cuyo cultivo incidirá en su personalidad total. Lo que realmente educa en la dramatización es el proceso, no los resultados. No despreciamos la obra bien hecha, ni siquiera la cuestionamos, pero la dramatización no es el instrumento más idóneo para realizarla.

En nuestra práctica concretamos el proceso de dramatización en los siguientes pasos:

1. JUEGOS

1.1. Juego inicial.

1.2. Juego relacionado con el contenido de la intención previa.

2. APROXIMACION A LA INTENCION PREVIA

2.1. Elementos desencadenantes de la dramatización.

2.2. Comentario a la intención previa.

3. PROPUESTAS DE DRAMATIZACION

3.1. Creación de una estructura dramática a partir de la lectura realizada de la intención previa.

3.2. Determinación de los medios de expresión. Propuestas concretas.

3.3. Improvisaciones sobre las propuestas.

4. SELECCION DE PROPUESTAS

5. DRAMATIZACION DEFINITIVA

6. COMENTARIO

JUEGOS

Esta fase facilita el proceso. Equivaldría al calentamiento. Solemos distinguir entre los juegos iniciales cuya finalidad es conseguir la puesta a punto corporal, desbloquear las inhibiciones y crear un clima apropiado para el desarrollo de la sesión; y los juegos relacionados con el contenido explícito del asunto a dramatizar.

APROXIMACION A LA INTENCION PREVIA

Un acto de dramatización puede ser desencadenado a partir de un texto, de un objeto, de una consigna, etc. El hecho motivador puede ser de muy diversa naturaleza. Pero distingamos entre elementos desencadenantes e intención previa.

Intención previa: término acuñado por X. Fábregas («Introducción al lenguaje teatral», 1975), que viene a significar el embrión que ya contiene la experiencia humana a desarrollar de forma completa en el espectáculo (en la dramatización). En el caso del teatro, la intención previa está fijada por el autor en un texto escrito, pero puede ser también una parte literaria fijada por tradición oral (ciertas tribus nómadas del Asia soviética o en Africa, la Commedia dell'Arte), también puede ser un simple guión.

Elementos desencadenantes: una dramatización puede generarse a partir de múltiples elementos:

- Textos escritos (poema, cuento, noticia...).
- Textos orales (palabras, anécdotas, productos del mundo interno de los participantes —fantasías, miedos, sueños—...).
- Elementos sonoros (composiciones musicales, vocalizaciones, palmas...).
- Objetos: (objetos reales, objetos-transformación, objetos-identificación, objetos imaginarios).
- Elementos visuales (cualquier hecho visual: fotografía, luz...).
- Elementos dramáticos (personaje, conflicto, tema, espacio, tiempo, fábula argumental, desenlace).

PROPUESTAS DE DRAMATIZACION

Se crea una estructura dramática determinando el asunto, el conflicto, se fija el espacio y la época y los personajes que van a desarrollar la acción.

Seguidamente se eligen los medios de expresión que van a ser utilizados (expresión corporal, sonorización, ritmo, soportes escenográficos...).

Se aceptan todas las propuestas surgidas de la fase anterior. No conviene rechazar ninguna, pues donde hay mucho es más probable encontrar algo bueno que donde hay poco. La viabilidad dramática de cada una de ellas se pone a prueba a través de la improvisación.

SELECCION DE PROPUESTAS

Se confrontan las distintas tareas realizadas, se valoran sus posibilidades de desarrollo y se seleccionan aquellas que parecen ser más satisfactorias de acuerdo con los criterios que haya adoptado previamente el grupo.

DRAMATIZACION DEFINITIVA

A partir de las propuestas seleccionadas.

COMENTARIOS

Finalizada la dramatización tiene lugar el comentario. En él los participantes verbalizan sus vivencias, sus reacciones, los hallazgos expresivos, la comprensión del trabajo, los aciertos y desaciertos relevantes de la dramatización desde el punto de vista de las ideas que se querían transmitir, la adecuación de los medios empleados, etc. En síntesis interesa que los participantes:

- tomen conciencia de los medios utilizados por el grupo y por cada participante individualmente para expresarse.
- adquieran una actitud y unos instrumentos de crítica.

3. La Dramatización como procedimiento didáctico en la Educación de Adultos

Los teóricos de la Educación suelen señalar como principios rectores del proceso de aprendizaje en el adulto los siguientes:

a) El aprendizaje en el adulto se ha de dirigir hacia la capacidad de redescubrimiento y recreación, partiendo tanto de las experiencias personales como grupales. Creatividad (véase apartado «j», pág. 64).

b) El aprendizaje será más rentable si se rige por motivaciones intrínsecas. Antes de iniciar el proceso se han de conocer las necesidades del sujeto. Adecuación a los intereses y motivaciones de los participantes.

c) El aprendizaje es más rico si se fomenta la transferencia. Globalidad. Modelos interdisciplinarios (véanse apartados «a», «c», «d», «e», «g», pág. 63).

d) Necesidad de conocer los objetivos finales. Los participantes deciden qué quieren aprender y cómo quieren aprenderlo.

e) El clima afectivo es de gran importancia, pero puede tener un efecto ambivalente (véanse apartados «h», «k», págs. 63-64).

f) El aprendizaje conducirá a la optimización de la personalidad. Conducirá el proceso educativo a la promoción de la participación.

g) Se han de utilizar modelos de aprendizaje que partan de lo concreto y se basen en la acción de los grupos y en su dinámica.

Si hacemos relación de las contribuciones y aplicaciones de la dramatización (y de las otras técnicas dramáticas) al campo educativo, deduciremos que ésta se revela como un procedimiento muy adecuado para favorecer el proceso de aprendizaje en el adulto.

Hagamos un breve resumen de las virtualidades de la dramatización.

a) La dramatización está considerada como una metodología interdisciplinar (E. Kelly: «Dramatics in the classroom», 1976). Y se muestra muy eficaz para materias tales como Lengua, Literatura, Idioma, Ciencias Sociales. Se suele usar para examinar un amplio espectro de contenidos y temas sociales (problemas raciales, consecuencias del paro juvenil), históricos (guerra civil, revolución industrial), sucesos cotidianos, etc.

b) Se aplica especialmente por su eficacia y operatividad en la formación profesional de enseñantes, psicólogos, vendedores, animadores culturales, asistentes sociales, etc. El juego de roles profesionales permite a los participantes adquirir determinadas capacidades y habilidades, les proporciona entrenamiento, perfeccionamiento en un campo profesional concreto y también prepara para el cambio de profesión.

c) Al implicar simultáneamente aspectos cognoscitivos, afectivos y psicomotrices del sujeto de aprendizaje, permite que éste tenga experiencias simultáneas en todos los planos de su personalidad. No limita el aprendizaje a una mera experiencia intelectual. La dramatización proporciona oportunidad para realizar actividades auditivas, visuales, motóricas, verbales. Estimula la solución de problemas, la ordenación de los hechos, la conceptualización espacial y secuencial.

d) Estimula al profesor (animador) a considerar al alumno como una totalidad: emocional, social, intelectual. Normalmente los profesores olvidan la importancia que tiene en el aprendizaje el componente emotivo y afectivo.

e) La dramatización produce lo que en la teoría de la Gestalt se conoce como una «respuesta total», es decir, un racimo de respuestas verbales y no verbales ante un estímulo o grupo de ellos.

f) Actúa como puente de conexión entre las llamadas disciplinas de humanidades y las artísticas.

g) Ayuda a integrar las áreas de conocimiento, evitando la fragmentación del aprendizaje que suele ser tan frecuente cuando los conocimientos se enseñan por separado.

h) Desarrolla tanto la empatía —comunicación afectiva con los demás basada en la identificación y comprensión— como el insight —comprensión de sí mismo—. Dramatizar es el camino más corto para ponerse en lugar de otra persona. En cualquier lugar en que los sentimientos y las relaciones humanas necesiten ser estudiadas el medio dramático es un eficaz instrumento de aprendizaje.

i) Para la enseñanza de los valores también se muestra como una herramienta inapreciable. Sobre todo cuando se ofrecen «diversas alternativas» a los participantes y se quieren estudiar las implicaciones de las mismas.

j) Potencia la expresión creadora del individuo. No sólo constituye una metodología para el aprendizaje, sino una metodología de la creatividad. Normalmente en el proceso de una dramatización determinada se están poniendo en juego los factores de la creatividad: flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración. Existe un paralelismo casi perfecto entre las fases del acto creador y las fases del acto dramático.

k) Provoca la liberación corporal y emotiva. Sentido del juego —el adulto no juega—.

Y para finalizar este apartado veamos cuál es el contenido de la Educación de Adultos y cuáles las técnicas dramáticas específicas que pueden ser empleadas.

En un sentido lato la Educación de Adultos comprende:

- a) Alfabetización.
- b) La «educación de base»: sanitaria, doméstica, alimentaria...
- c) Formación cívica, política, económica y sindical.
- d) La cultura en sentido estricto (Historia, Literatura, Arte...).
- e) La educación para el empleo del tiempo libre.
- f) La formación profesional.

Consideramos que las distintas técnicas pueden ser empleadas con éxito para alcanzar los objetivos propios de cada área. Así:

— para la «educación de base», el sociodrama y el «role playing» (representación de papeles),

— para el área c, sociodrama, representación de papeles, improvisación libre y dirigida,

— para el área d, dramatización,

— para el área e, dramatización y taller de teatro,

— para el área f, representación de papeles.

II. EL SOCIODRAMA COMO PROCEDIMIENTO PARA PARTICIPAR DE FORMA CREATIVA EN LAS PROPUESTAS DE SOLUCION DE PROBLEMAS SOCIALES

En este apartado vamos a tratar de presentar un procedimiento que combina las virtualidades de la dramatización con la solución de problemas. Al integrar Sociodrama y solución de problemas se obtienen evidentes ventajas educativas y de operatividad, mayores logros que si se empleasen ambos procedimientos por separado.

Por ejemplo:

— A un mismo problema se pueden proponer, probar y evaluar distintas soluciones.

— La planificación, el logro de la aceptación y la puesta en práctica de la solución aceptada, también se pueden chequear y valorar.

— Al utilizar ciertas técnicas que posibilitan las rupturas creativas se aumenta la posibilidad de que las soluciones halladas sean más originales y efectivas.

Pero antes de seguir dediquemos unas palabras sobre qué se entiende por Sociodrama.

1. Generalidades sobre Sociodrama

1.1. ¿Qué es el Sociodrama?

Es una técnica creada por Moreno para ser utilizada en la psicoterapia grupal. Y posteriormente ha sido utilizada por Torrance («Creative learning and teaching», 1970) como procedimiento de aprendizaje.

El Sociodrama consiste en la representación en común de un problema común. Si atendemos a su etimología encontramos dos raíces: socius = el socio, la otra persona, y drama = acción; por tanto Sociodrama significaría acción representada en beneficio de otra persona.

Mediante el Sociodrama, Moreno («Psicomúsica y Sociodrama», 1965) pretende conseguir una catarsis colectiva, al clarificar los problemas comunes a todos los miembros del grupo.

El Sociodrama arranca de la situación concreta de los participantes y a través de la representación (que reproduce o bien modifica los hechos que se están explorando), la reflexión y comprensión de los mismos, se espera obtener una mejora —promoción— de la situación inicial. Es un proceso de acción a través del cual pueden hacerse accesibles las experiencias, problemas y conflictos sociales vividos por los individuos participantes.

Torrance, como hemos indicado arriba, fue quien conceptualizó el Sociodrama como una metodología educacional con la finalidad de clarificar y resolver problemas grupales y sociales. Por tanto cuando en adelante nos refiramos a Sociodrama lo haremos en la acepción siguiente: presentación dramática de un caso o situación conflictiva social o grupal para ser visto, discutido y analizado por los integrantes de un grupo.

1.2. Tipos de Sociodrama

Ursula Coburn-Staege («Juego y aprendizaje», 1980) distingue dos tipos:

- Sociodrama con la función principal de adaptación.
- Sociodrama emancipador.

El primero sirve para la adopción de pautas de conducta que aún no se conocen y de las que todavía no se puede disponer pero que son necesarias para el dominio directo de un entorno determinado. Este tipo se emplea fundamentalmente en la educación compensatoria. Por ejemplo, Smilansky, a través de este procedimiento transmite experiencias, pautas de lenguaje y posibilidades de acción sobre el nuevo entorno a los emigrantes judíos procedentes de África y Asia. Los roles sociales y profesionales se imitan en situaciones ficticias.

El Sociodrama emancipador facilita la comprensión de las pautas sociales de conducta (causas, fenómenos, repercusiones, nexos), facilita la liberación de las convenciones y la experimentación de nuevas formas de acción, es decir, trataría de transformar la realidad para dominarla.

1.3. *Elementos del Sociodrama*

Son en esencia los mismos que los de una sesión psicodramática, a saber:

- Protagonista: el grupo, cada participante adopta un rol.
- Escenario: cualquier marco físico es apropiado con tal de que se cree una atmósfera adecuada.
- Director: persona responsable de la dramatización, lo puede ser el animador del grupo.
- Auditorio: el resto de los componentes del grupo que no actúan como protagonistas.

1.4. *Desarrollo de la sesión*

Todo Sociodrama consiste básicamente en tres partes:

- Fase de preparación.
- Fase de representación.
- Fase de discusión.

1. En la preparación, se elige la situación problemática, se produce el calentamiento (mediante juegos de interacción y distensión para crear una dinámica grupal adecuada), se explica la situación y se distribuyen los roles.

2. Se representa la situación elegida. Dramatización.
3. Discusión. Análisis de la representación.

2. Objetivos de la Educación de Adultos que se pueden abordar mediante el Sociodrama

El Sociodrama como procedimiento de aprendizaje se muestra especialmente eficaz en el logro de determinados objetivos. A continuación transcribimos algunos:

- Comprender los problemas sociales (conflictos de grupos, delincuencia, marginación social, enfrentamientos generacionales, etc.).
- Proporcionar práctica y habilidades a la hora de tomar decisiones.
- Proporcionar práctica para llevar a cabo las decisiones tomadas.
- Adiestrar a ser conscientes y sensibles a los problemas de los otros.
- Desarrollar relaciones interpersonales.
- Ayudar a la gente a descubrir sus energías personales, valores, deficiencias, etc.
- Proporcionar al participante la oportunidad de ponerse en lugar de otros. Experimentar nuevas formas de comportamiento y comprender las conductas de los otros.
- Clarificar y modificar actitudes.
- Entrenar para papeles de líder, de participación, de aceptación, etc.
- Ayudar a ver las relaciones entre aprendizaje escolar y profesiones.
- Desarrollar habilidades en la solución de problemas y toma de decisiones profesionales.
- Adiestrar en la solución de problemas sociales.
- Etcétera.

Con los objetivos citados la relación no se agota. Ahora bien, queremos destacar que mediante el procedimiento sociodramático se trata de lograr una serie de objetivos que normalmente no son contemplados en el desarrollo de los curricula.

3. Propuesta metodológica: Sociodrama y solución de problemas

3.1. Descripción del procedimiento

1. Elección de la situación problemática. Lo importante en este momento es que los participantes reconozcan el problema como suyo o por lo menos que implica a la mayoría del grupo. Normalmente la gente está

interesada en la solución de sus conflictos por lo que no se necesita una mayor motivación para abordar el asunto en polémica activa.

Seleccionado el problema a someter a tratamiento sociodramático los pasos siguientes son muy similares a los formulados por Osborn y Parnes para la solución de problemas creativamente.

2. Definición del problema. Es conveniente que el animador plantee una serie de preguntas que sirvan para aclarar la situación (¿cómo ha ocurrido?, detalles, condiciones, dificultades, causas, semejanzas, diferencias, elementos ausentes, elementos presentes, etc.). Para la definición del problema interesa aportar la mayor cantidad de datos posibles que ayuden a determinar la realidad del mismo.

Todo lo anterior produce lo que Parnes llama «mess» o sea el problema borroso, el lío. Ello conduce a enunciar el problema en forma de situación conflictiva.

3. Establecimiento de una situación —conflicto—.

A continuación el animador describe una situación conflictiva concreta. Pero no da indicaciones sobre el desenlace o dirección que pueda tomar la solución. No hay que dar soluciones, ni siquiera apuntar las probables.

4. Reparto de los papeles. La adscripción a los distintos roles se ha de hacer voluntariamente, a propuesta del animador o del grupo; pero puede rechazarse la adopción de un rol determinado.

A continuación el animador caracteriza brevemente cada uno de los papeles.

5. Instrucciones y calentamiento de actores y auditorio.

Hay que conceder a los actores un tiempo para la caracterización de su rol, pues de lo contrario se modifica con frecuencia la situación de partida con lo que se desvía el problema originario.

En este tiempo los actores planean el desarrollo de la acción, los elementos escentécnicos a emplear y se ponen de acuerdo sobre la posible solución a dar al conflicto (operación que se ha de realizar aparte).

Mientras tanto el animador estimula a los asistentes para que piensen sobre posibles alternativas de solución. Puede solicitar a determinados espectadores para que se identifiquen con tal o cual protagonista o que observen la acción desde determinado punto de vista.

6. Representación. Antes de iniciarse la dramatización, se ha de hacer una descripción del escenario donde se haya localizado la acción. También cada actor ha de comunicar la identidad y la forma en que se va a comportar en el conflicto. Se produce así, por un lado el conocimiento del rol (pautas de conducta, expectativas de los grupos de referencia) y, por otro, afluyen a la representación algunas ideas para la solución del problema.

La interpretación del rol y la conducta propia son cosas que a menudo no pueden separarse la una de la otra. Y en esta vinculación reside una de las virtualidades del sociodrama, pues permite adoptar roles y representarse a sí mismo, esto es, conocer y comprender roles y comprenderse a sí mismo.

La representación escénica posibilita el teatro directo de unos con otros a niveles de conducta. Es la mejor forma para hacer comprender a los adultos que la racionalidad no es lo único que determina su actuación social. En el juego, en la representación, se ve la discrepancia existente entre el pensamiento y lo que realmente formulamos. El enfrentarse a los problemas verbalmente no facilita la comprensión de la experiencia concreta que se produce en la interacción.

7. Discusión y análisis. Se analiza la dramatización. En primer lugar los actores deben verbalizar, aclarar y evaluar su actuación, su forma de conducta y la experiencia habida al desarrollar su rol.

Los espectadores pueden ampliar las perspectivas de éstos:

- tomando posturas sobre si realizó o matuvo la propuesta de solución,
- creando alternativas de acción,
- proponiendo dificultades personales, pero que sean generalizables,
- intercambiando experiencias propias,
- etcétera.

Aplicando el modelo de solución de problemas es deseable formular unos criterios para utilizar en la discusión a la hora de valorar las alternativas encontradas. Entre otros se pueden utilizar: aceptabilidad, efecto a corto o largo plazo, costos, implicación personal, etc.

8. Plan de acción y ejecución.

La última etapa consiste en poner a prueba o bien poner en práctica las soluciones que han surgido del Sociodrama.

3.2. *Algunas técnicas de producción sociodramática*

Se suelen utilizar durante la clase de dramatización, el animador suele echar mano de ellas para hacer frente a algunas situaciones y sobre todo para estimular la producción de nuevas ideas. Citemos sólo algunas de las más empleadas:

- Soliloquio
- Doble
- Dobles múltiples
- Inversión de roles.

Con lo anterior hemos tratado de exponer cómo una técnica basada en la dramatización sirve para promover la participación dentro del grupo. Luego una vez analizadas las situaciones problemáticas y vistas las posibles

soluciones los participantes están preparados para incidir sobre la realidad y modificarla.

Una de las finalidades o de los objetivos de los profesionales que se encargan de fomentar la participación es:

- crear grupos estables
 - dinamizar talleres
 - proyectar los grupos al aprendizaje sobre el barrio.
- un procedimiento

Seguidamente pasamos al tercer y último bloque de esta intervención.

III. EL TALLER DE TEATRO DE BARRIO COMO MEDIO DE ANIMACION Y PARTICIPACION

1. Proyección de los grupos sobre el barrio

Grupo estable.

Animación externa de cara al barrio-ciudad en contacto con los colectivos sociales que están en dicha zona.

¿Qué es el taller de teatro de barrio?

La mejor manera de definir y caracterizar el taller de teatro de barrio, es decir, que es teatro hecho en el barrio para la gente del barrio y por gente de barrio, que parten del principio básico de que la animación no se concibe sin la participación y de que no hay cultura sin participación.

El teatro de barrio es un movimiento teatral reciente. Nace en los setenta. Arranca y se desarrolla a partir del llamado Teatro Independiente. El T.I. inició circuitos fuera de los cauces habituales y de esta forma llegó hasta las periferias de las ciudades, fomentando el hecho de que en los barrios y en los pueblos se organizaran grupos teatrales. Pero frente a la problemática general que planteaban los grupos de T.I. en sus espectáculos, los grupos de barrio han sentido la necesidad de abordar temas concretos, elaborando espectáculos sobre la problemática específica del medio urbano en que están enclavados, y de crear su propia expresión.

El teatro de barrio se inspira en los presupuestos ideológicos y metodológicos del llamado teatro campesino americano. Y toma como paradigma de esta actividad a las compañías «Teatro Campesino de Fresno» (California) y «Teatro Experimental de Calí» (Colombia), cuyo director E. Buenaventura, fue invitado a finales de 1973 a España para explicar su método de trabajo.

A lo largo de la década de los setenta aparecieron en la periferia de las grandes ciudades (Valladolid, Valencia, Barcelona, Madrid, Bilbao) numerosos grupos de teatro.

En cuanto al teatro campesino, el mayor impacto ha tenido lugar en la zona de Sevilla y Cádiz. Concretamente en Lebrija surge el Teatro Lebrijano, que en breve tiempo alcanzó prestigio internacional. La proyección de este grupo ha sido tan evidente que en los pueblos próximos se han creado más de una docena de grupos que trabajan siguiendo sus esquemas.

Al teatro de barrio se le ha definido como un teatro de base y de clase.

Es teatro de base porque los componentes de los grupos intentan establecer una práctica teatral a partir de los problemas específicos y concretos de sus barrios, utilizando unos medios de expresión y un lenguaje acordes y vinculados a los intereses de estos núcleos urbanos. Por otra parte, su existencia está ligada a organizaciones de base del movimiento ciudadano, (asociaciones de vecinos, juntas de barrio, asociaciones culturales, APAS, etc.). Normalmente se busca una colaboración estrecha entre los grupos y las organizaciones de base, ya que éstas son los cauces por los que puede discurrir la participación de una forma más efectiva.

Es teatro de clase porque sus componentes son personas que proceden de la clase obrera e intentan hacer su propia cultura. Se parte del planteamiento de que los componentes del grupo son trabajadores que hacen teatro para otros trabajadores. Y es un trabajo realizado con conciencia de clase. Siempre el poder de todas las épocas han tratado de manejar el teatro, ya que se sabe que éste por naturaleza es una actividad subversiva. Por ello las clases dominantes han intentado convertirlo en un medio de evasión. Ante la evidencia de que la ciudad produce siempre una cultura para privilegiados, para quien pueda pagarla; de que está centralizada y en manos de unos pocos y de que está enclavada en los núcleos urbanos de las clases sociales más elevadas; en determinados colectivos se ha generado la necesidad de crear su propia cultura, de hacerla dentro del barrio y de esta manera luchar contra la marginación cultural que secularmente han sufrido («Por un teatro de clase» en Pipirijaina, n.º 5).

El teatro de barrio está comprometido con la realidad social de las comunidades a las que sirve.

López Mozo, en su libro «Teatro de barrio. Teatro campesino», sintetiza las características del teatro de barrio en las siguientes:

1. Está hecho por habitantes del barrio o pueblo, pertenecientes a la clase trabajadora, ya sean empleados, obreros o campesinos.
2. Los componentes del grupo no son profesionales del teatro. Esta actividad la desarrollan al margen de la suya habitual, durante sus horas libres.
3. No persiguen fines económicos.
4. Las representaciones se dan en locales o espacios públicos.
5. Los destinatarios son los propios habitantes del barrio o del pueblo,

por lo que no es necesario plantearse la búsqueda de un lenguaje capaz de comunicarse con ellos, puesto que ambos emplean el mismo.

6. Nunca estará en contradicción con los intereses de su público, ya que los de éste son los mismos de los que lo realizan.

7. No aspira a llegar con su trabajo a esferas geográficas o sociales distintas de las suyas habituales.

8. Pertenecen al teatro independiente, toda vez que no actúan para la clase dominante y que mantienen independencia económica e ideológica.

2. Maneras de incidir del grupo de taller de teatro en el barrio

Las causas que conducen inexorablemente al fracaso a los grupos se pueden resumir en dos:

- el deseo de obtener resultados inmediatos,
- la falta de sistematización y técnicas de trabajo.

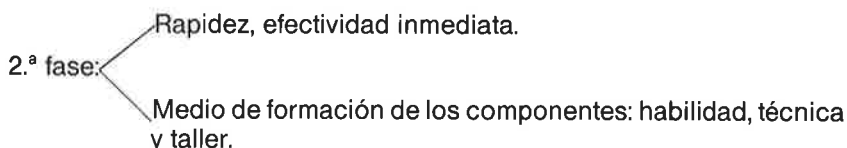
Todo grupo quiere estrenar cuanto antes sus montajes, mostrar a los demás el resultado de su trabajo. Todo individuo, aunque sea aficionado que se acerca al teatro, tiene un componente narcisista que necesita satisfacer. Pues bien, esta situación se agrava en el caso de adultos que están sometidos a un proceso de aprendizaje. Ya que un rasgo definidor de éstos es la valoración de lo inmediato: las cosas y los acontecimientos los valoran en función de los resultados prácticos inmediatos.

Los principiantes creen que trabajar en un taller de teatro consiste en que a uno le den un papel y dedicarse a ensayar. Poner en pie un texto dramático es un complejo proceso que requiere de los participantes el conocimiento y dominio de unas técnicas que se adquieren como resultado de un proceso de trabajo sistemático.

En consecuencia para evitar los fracasos iniciales y para satisfacer la necesidad de alcanzar resultados prácticos próximos, los miembros del taller se han de plantear dos modos de incidir sobre su entorno.

En una primera fase, intervendrán en actos de animación que requieran: tiempo corto de preparación, ausencia de dificultades técnicas (escenografía, iluminación, interpretación...), estructura abierta y presupuesto bajo. Y así en este sentido el taller se puede encargar de participar y organizar actividades tales como desfiles en actos cívicos, comparsas en carnavales, fiestas del barrio, happenings, etc. También en esta primera fase el trabajo del grupo deberá incidir sobre aquellos colectivos y sectores más fácilmente motivables: los niños, los adolescentes y los de la tercera edad.

En una segunda fase, los participantes del taller se propondrán objetivos de más largo alcance; el montaje de obras con un acabado más pulido y la animación de otros colectivos de la localidad.



El grupo se relaciona con otros colectivos que de alguna forma están como se diría hoy, en la movida de la producción cultural:

Revistas, artes plásticas, música, festivales, ciclos de cine, etc.

3. Propuesta metodológica

Hay una serie de interrogantes que los componentes del grupo han de contestar a la hora de su constitución: ¿tipo de actividades a desarrollar?, ¿cómo organizar el trabajo interno del grupo?, ¿cómo desarrollar las sesiones de trabajo?, ¿qué procedimiento de trabajo se ha de seguir?, ¿cómo adquirir una preparación técnica adecuada?, etc.

3.1. Preparación técnica del grupo

Los grupos apenas constituidos dan muestras de gran impaciencia por actuar ante el público. Es necesario pedirles un poco de espera y crear en ellos la necesidad de adquirir unas técnicas teatrales, que les permitirán manejar el lenguaje y los medios de expresión que han de utilizar para poder ofrecer unos resultados de una mínima calidad y efectividad.

En este sentido el participante en un taller de teatro de barrio deberá adquirir una serie de conductas expresivas, desarrolladas alrededor de lo teatral, es decir, hay que capacitarle para que pueda tomar conciencia de una forma global y particularizada del concepto y de la práctica de la teatralidad. En una primera fase el trabajo se ha de centrar en la adquisición de unas conductas expresivas dirigidas hacia la tarea del actor, dedicando especial atención a estas tres áreas:

- Técnica y creatividad corporal.
- Voz: juegos de voz, ortofonía y dicción.
- Los elementos del esquema dramático.

En una segunda fase el trabajo, la preocupación del grupo debería girar en torno a los signos de la teatralidad y al proceso de montaje:

- Proceso para el montaje de una pieza teatral:

— Análisis del texto:

- Lectura del texto
- Análisis externo
- Análisis del contenido
- Análisis de la estructura
- Elementos de la representación sugeridos por el texto.

— Proceso de puesta en escena:

- Ruptura de clichés
- Lectura interpretativa
- Reparto de papeles
- Montaje de secuencias
- Enlace de las secuencias
- Ajuste de ritmo
- Fijación definitiva
- Ensayo general

b) Los signos concurrentes en el montaje teatral:

— Espacio escénico:

- Ambito teatral
- Escenografía

— Espacio técnico:

- Iluminación
- Sonido, efectos especiales

— Caracterización:

- Vestuario
- Maquillaje

— Utillería

3.2. *Desarrollo de las sesiones de trabajo*

Ofrecemos un modelo de trabajo para dos horas de duración. Esta constará de los siguientes apartados:

1. Preliminares. Juegos cuya finalidad es conseguir la puesta a punto corporal y establecer un clima propicio para el desarrollo de la sesión.

2. Sensibilización. Ejercicios destinados a afinar la percepción, la concentración y la atención de los participantes.

3. Técnica y creatividad corporal. Su finalidad es aprender a conocer las posibilidades de expresión del cuerpo, para comprenderlo, sentirlo y servirse mejor de él. Los ejercicios estarán centrados en la toma de conciencia y en las posibilidades del movimiento, en la adquisición de destreza corporal y en el estudio de las relaciones del cuerpo con el espacio, los objetos y los cuerpos de los demás participantes.

4. Voz. Ejercicios centrados en la búsqueda de las posibilidades lúdicas y expresivas de la voz, en la ortofonía y en la dicción.

5. Improvisación. Improvisaciones libres y dirigidas.

6. Dramatización. A partir de una intención previa determinada.

7. Comentario de la sesión.

3.3. *Proceso de trabajo*

El proceso de trabajo que va a desarrollar unas actitudes más positivas hacia la participación social y va a proporcionar mejores destrezas y habilidades participativas es el trabajo colectivo.

No entendemos por trabajo colectivo lo que ocurre en determinados grupos: todos lo hacen todo, pero en realidad nadie se responsabiliza de nada, ni nadie sabe nada.

Trabajo colectivo significa que hay una distribución racional de funciones y a cada cual se le asigna una parcela concreta de responsabilidad (dramaturgia, escenografía, vestuario, dirección, etc.) y cada miembro realiza su tarea de forma coordinada con los demás.

La creación colectiva, tan de moda hace unos años y tan denostada después, se ha de entender en el sentido no de que todos los componentes del grupo hayan de participar en todo —que siempre es la mejor forma de llegar rápida y decididamente al fracaso—; sino en el de que todos aportan ideas y a la hora de plasmarlas en la realidad se encargan de darles forma los diferentes componentes del grupo que se han responsabilizado de un área determinada. En la creación colectiva se prescinde de los nombres de los componentes del grupo para firmar el trabajo colectivamente. Se pretende romper la división del trabajo teatral al uso.

En un sentido restringido se entiende por creación colectiva cuando el grupo es el creador total del espectáculo, incluido el texto.

Un grupo que aborde como método de trabajo la creación colectiva deberá seguir las siguientes etapas, según el método propuesto por E. Buenaventura.

1. Discusión sobre el problema a tratar, relacionado con la realidad social del barrio. Definición del tema.
2. Investigación. Todo el grupo participa en la recogida de materiales: datos estadísticos, testimonios, documentos, material bibliográfico, etc.
3. Elaboración del texto a partir de los datos de la investigación. Es la fase propia de la dramaturgia.
4. Montaje del espectáculo. Durante el mismo se realizan las convenientes modificaciones sobre el texto. Improvisación.
5. Representación. Se da a conocer el resultado.
6. Coloquio. Tras cada representación se produce un debate abierto, donde se trata tanto sobre las sugerencias del montaje como sobre la problemática planteada en la obra. La representación y el debate han de aparecer unidos como si éste fuese la consecuencia lógica de aquella. En este momento, en el coloquio, es donde se produce el momento fundamental

ya que se está posibilitando que se materialice la participación del espectador.

Para ilustrar este modelo sirva como ejemplo el proceso de trabajo seguido por el grupo T.B.O., radicado en Vallecas, para el montaje de la obra de creación colectiva, «Reconstrucción bajo palio o a la vuelta lo venden tinto», cuyo tema era el problema de la vivienda en los barrios obreros. El proceso fue:

1. Discusión sobre cuál sería el problema más acuciante en el barrio. Se llegó a la conclusión de que el tema de la vivienda era lo suficientemente importante como para ponerse a trabajar sobre él.

2. Confección de un esquema previo en el que se desarrollaban los siguientes bloques temáticos:

Prólogo — Chabolismo — Delincuencia — Transportes — Industrialización — Erradicación del chabolismo — Consumo — Urbanizaciones — Asociaciones de Vecinos.

3. Recogida de documentación. El grupo se subdividió en equipos de trabajo, se repartieron los bloques temáticos y cada uno de ellos se encargó de la recogida de datos referente a su bloque. Las fuentes de documentación usadas fueron: prensa, documentos elaborados por asociaciones de vecinos, arquitectos, sociólogos, etc. Esta etapa obligó al grupo a un asiduo trabajo de resumen y síntesis.

4. Exposición de cada tema. Los datos obtenidos eran sometidos a debate, centrándose en dos niveles: las ideas a destacar en cada bloque temático y las propuestas teatrales.

5. Improvisación sobre las propuestas. Selección de los hallazgos que eran acordes con el planteamiento concreto del tema y con la estructura general de la obra.

6. Confección del texto. El equipo de dramaturgia a partir de las improvisaciones escribió el texto.

7. Realización de la escenografía, vestuario, atrezzo.

8. Ensamblamiento de todos los elementos.

3.4. Elección del texto

Para el grupo de taller de teatro de barrio cuando ha pasado a la fase de representación de obras teatrales, la necesidad del texto es incuestionable. Para conseguir un texto se le presentan las siguientes alternativas:

- creación del texto por el grupo
- elección de un texto ya escrito
- solicitar de un autor un texto que responda a las exigencias del grupo.

1. Como premisa hay que tender a que el grupo elabore sus propios textos. La creación del grupo será rica, si el grupo lo es. Crear un texto es una tarea difícil y la incapacidad para salvar este escollo puede ser la causa de múltiples abandonos. Por otra parte los textos colectivos suelen adolecer de un gran mal, son endeble, su calidad literaria es baja, y a veces se resiente la cohesión interna.

2. Elección de un texto ya escrito. En el repertorio existente, tanto de autores clásicos como actuales, se halla dificultad para encontrar textos que aborden los problemas concretos por los que el grupo pueda estar interesado, o en caso de que existiera tal texto, normalmente éstos desbordan las posibilidades técnicas y presupuestarias del grupo. Cuando la temática es afín, puede ocurrir que exista un cierto divorcio entre la realidad social del barrio y el conflicto que plantea el texto dramático elegido. Entonces se plantea el modificar el texto. No es aquí el lugar adecuado para discutir sobre la licitud de este procedimiento, pero si se recurre a él téngase en cuenta las circunstancias que según López Mozo lo hacen admisible:

- que el grupo esté intelectualmente preparado para ello
- que no existan divergencias ideológicas entre el grupo y el autor
- que la estructura del texto lo permita
- si el autor vive, se ha de contar con él y mantenerle puntualmente informado de las modificaciones.

3. Solicitar a un autor un texto que responda a las necesidades del grupo o que lo escriba a partir de una idea o esquema elaborado por el grupo.

3.5. *Confección de la escenografía, elementos de caracterización, iluminación y sonido*

La penuria económica, el presupuesto limitado va a determinar que el ingenio de los participantes se agudice al máximo.

El empleo de materiales de desecho resuelve los problemas escenográficos. Piénsese que una de las pruebas clásicas de creatividad es el buscar nuevos usos para las cosas ya usadas. En principio todo material ha de ser válido.

Por otro lado estos grupos cuentan con una ventaja, pues en ellos suele haber trabajadores de diversos oficios. El aprovechamiento de este potencial humano puede compensar la falta de medios económicos, principalmente en lo referente a escenografía, vestuario y luminotecnia.

Locales: reivindicar locales.

4. **Formas teatrales**

Dadas sus características específicas quizás las formas teatrales más adecuadas para alcanzar los objetivos de concienciación y participación

social, que se plantean los talleres de teatro en el barrio, sean el teatro documento y el teatro periodístico, además de las de estructura más abierta como pueda ser el hapenning y el teatro de calle.

Dediquemos unas palabras a las primeras.

4.1. *Teatro documento*

Genoveva Dieterich lo caracteriza como «el teatro de información sobre temas generalmente histórico-políticos con una finalidad crítica y agitadora, utiliza materiales documentales como fotos, películas, artículos de prensa, declaraciones oficiales, documentos, estadísticas. A menudo emplea la forma del proceso jurídico o de la investigación y la técnica del collage». En su forma más pura la ficción queda totalmente excluida, pues el texto ya existe en bruto y sólo es necesario proceder a su selección y ordenación dramática.

Es quizás uno de los procedimientos más adecuados para tratar las cuestiones locales: desde el análisis de un conflicto laboral a un escándalo financiero pasando por toda la gama de situaciones conflictivas que afectan a la comunidad.

4.2. *Teatro periodístico*

Está muy relacionado con el teatro documento. Fue A. Boal el creador de esta forma (A. Boal: «Técnicas latinoamericanas de teatro popular»). Como es evidente el material del que se parte es la prensa diaria, también se suelen utilizar revistas, folletos, t.v., etc. Se recopila el material y tras una fase de trabajo de mesa que comprende un análisis de la noticia y sus implicaciones políticas, la noticia sacada de contexto adquiere otra dimensión. *Boal* propone diversas técnicas para teatralizar una noticia, su objetivo es informar, pero sobre todo criticar y cuestionar la ideología dominante. Dichas técnicas son:

- Lectura simple: leer la noticia pura y llanamente, pero sacada del contexto.
- Lectura complementada: añadir los detalles que voluntariamente se han omitido, a la hora de su redacción.
- Lectura cruzada: trabajar dos noticias que guardan relación entre sí, pero son contradictorias.
- Lectura con ritmo: utilizando técnicas de ruptura de textos tales como cantar la noticia, o leer un discurso como si se tratase de la retransmisión de un partido de fútbol.
- Lectura con refuerzo: arropar la noticia con diapositivas o cualquier elemento que sirva para facilitar la crítica de su contenido.

- Acción paralela: consiste en demostrar, en mímica, acciones que se realicen como contradicción o complementación de la noticia que se está leyendo.
- Histórico: relacionar la noticia con hechos históricos.
- Improvisación: dramatizar la noticia.
- Concrección de la abstracción: consiste en tornar visible, sensible, a través de analogías, símbolos o cualquier otra equivalencia, determinadas palabras, que por su uso excesivo, han perdido la capacidad de despertar en el espectador o lector las emociones correspondientes.
- Texto fuera de contexto: leer la noticia en un contexto distinto del que uno ya se acostumbró a leer noticias semejantes.
- Inserción dentro del verdadero contexto: es muy frecuente que los periódicos, sobre todo los más sensacionalistas, ofrezcan el detalle como hecho principal; en estos casos de lo que se trata es de insertar la noticia en su contexto más amplio.

Además del teatro periodístico otras formas que pueden emplearse son:

- Collage:
 - de textos, poemas, documentos, etc.
 - de testimonios
 - collages ilustrados con marionetas.
- Utilización de fiestas y tradiciones populares: Murgas, comparsas, chirigotas. Es un medio de aprovechar las manifestaciones populares festivas.
- Teatro forum.

Hemos tratado de presentar una serie de propuestas metodológicas para la Educación de Adultos basadas en el esquema dramático:

- la Dramatización como técnica de aprendizaje y enseñanza interdisciplinar,
- el Sociodrama como instrumento de animación dentro del grupo,
- y el Taller de Teatro como medio que el grupo puede emplear para proyectarse hacia fuera, sobre el entorno, realizando una función de animación y concientización.

La Dramatización no es una panacea, no va a solucionar todos los problemas didácticos o sociales, pero sí ayuda a la gente a tomar conciencia de la realidad, a ser más crítica y además a divertirse, puede ser un instrumento de engancharse a «la movida».



NUEVAS TECNOLOGIAS Y PARTICIPACION SOCIAL

FCO. J. ELEJABARRIETA

Tengo el sentimiento de que un título como éste, **nuevas tecnologías y participación social**, induce a pensar que el contenido de la conferencia va a girar en torno a si las nuevas tecnologías aumentan o disminuyen la participación social. Más concretamente, podría pensarse que mi intención es dar una opinión al respecto, sea la del aumento o la de la disminución, y que tras las necesarias justificaciones, propondría alguna fórmula para hacer mejor llevadera la relación entre las nuevas tecnologías y la participación social.

Es preciso, antes de continuar adelante, que especifiquemos qué entendemos por nuevas tecnologías, ya que voy a referirme solamente a una de esas nuevas tecnologías: la informática. Podemos entender por nuevas tecnologías aquellas que incorporan un cambio cualitativo funcional, es decir, las que suponen una transformación técnica y social importante por el uso de instrumentos técnicos. Así actualmente podrían considerarse nuevas tecnologías las que operan con la vida, las biotecnologías y las que operan con la información, la informática y todos sus derivados.

Cuando se trata de las nuevas tecnologías, la informática en particular, se tiene la impresión de que casi siempre termina por convertirse a las tecnologías en la causa de todos los beneficios o de todos los males sociales. Considero que esta forma reduccionista de plantear las consecuencias sociales de las nuevas tecnologías es tan simplista como inadecuada. Es cierto que las nuevas tecnologías constituyen un terreno especialmente idóneo en el que, por la mera innovación, es fácil caer en rápidos juicios de valores, que a su vez suscitan emocionales debates sobre sociedades ficticias creadas por nuestra gran capacidad de imaginación.

Desearía evitar cuanto sea posible los juicios de valores al respecto, e intentar profundizar en los efectos sociales que estamos en disposición de observar en la informatización de la sociedad. Analizar las consecuencias sociales de la informatización no como un elemento aislado y determinante por sí solo de la creación de una sociedad, sino como indicadores específicos, orientados junto con otros fenómenos sociales, hacia la construcción y el establecimiento de una sociedad que gira en torno y sobre la información. En la medida en que consigamos este objetivo, estoy convencido de que no será necesaria ninguna referencia lateral a la participación social, pues las posibilidades de esta participación se revelarán evidentes, y al mismo tiempo, independientes de la voluntad manifiesta que aquí pudieramos reflejar.

Para realizar este cometido debemos salvar dos obstáculos. El primero

se refiere a la caracterización del fenómeno y el segundo al tipo de aproximación que debemos tener en cuenta para analizar la relación entre informática y sociedad.

1. INFORMÁTICA Y CAMBIO SOCIAL

¿Es realmente excepcional el fenómeno de la informatización? ¿Constituye una verdadera transformación de la estructura social, de las personas, de las relaciones entre los hombres y de las relaciones de los hombres con su medio? ¿Vivir la «era de la información» significa que la inserción de una tecnología en la sociedad va a suponer un cambio cualitativo radical de la sociedad y de los individuos?

La historia nos ha enseñado a actuar con cautela ante preguntas de este tipo. No basta con responder si o no, puesto que, en realidad, el rechazo o la afirmación simples no responderían a las cuestiones planteadas. Se trataría más bien de contestar «cómo» si admitiéramos la afirmación, o de argumentar «por qué» si respondiéramos negativamente. Además, puede entenderse fácilmente que en caso de tratarse de un proceso drástico de transformación de la sociedad, nuestra posición, implicados en el juego, no es la más idónea para observarlo y analizarlo. Bajo este planteamiento necesitaríamos una autoconciencia histórica que nos permitiera observar desde el futuro lo que está ocurriendo en el presente.

Pero quizás no sea necesario ir tan lejos para que podamos comprender lo que implica la informatización de la sociedad. Puede admitirse sin problemas que la informatización es algo irreversible que está afectando todos los campos del cuerpo social. Así, la magnitud del fenómeno por una parte y la extensión por otra, pueden ser argumentos sólidos que proporcionen alguna luz sobre las preguntas formuladas y permitan caracterizar el fenómeno.

Consideremos la magnitud del fenómeno. Apenas 40 años desde que se construyó el primer ordenador han sido suficientes para que estos aparatos ocupen un lugar central en innumerables funciones sociales. Difícilmente puede asimilarse la informatización a alguna otra innovación semejante.

El punto de impacto social de la informática está centrado sobre la concepción, transmisión y manipulación de la información, y esto no es equiparable a ninguna otra innovación tecnológica. Confundir la informática con los ordenadores, los programas y toda la «quincallería» asociada, es una tentación en la que suele caerse en demasiadas ocasiones. La informática ratifica algo que hasta hace unos años era absolutamente inconcebible: la información.

La informática no desarrolla ningún aspecto motriz del hombre. Su concepción está ligada a extender el pensamiento. Son las actividades

mentales de tratar, ordenar y almacenar información, las que desarrolla la informática. Podríamos decir que si la revolución industrial intenta reproducir y extender la motricidad del hombre, la informática reproduce y extiende el pensamiento.

La magnitud del fenómeno introduce una idea para comprender la extensión de la informatización. Comúnmente, se suelen hacer descripciones incalculables en las que se cuentan las posibles aplicaciones de la informática. En ocasiones, suele confundirse esa ingente cantidad de aplicaciones con una identificación del cambio social ¹. Es de este modo, por ejemplo, que suele otorgarse a los tecnólogos, sobre todo a los informáticos, el análisis de las repercusiones sociales de la informatización. Si bien es cierto que la informática se ha introducido en todas las grandes funciones sociales, sería más correcto suponer que la informática se ha convertido en algo coextensivo a la sociedad ². Desde la salud hasta la agricultura, de la producción a la educación, del hogar al consejo, del arte al juego, del control de tráfico de las ciudades a la economía o de la ciencia a la política, el cuerpo social es atravesado por la informática. Sería absurdo realizar aquí una exposición publicitaria de las aplicaciones de esta tecnología que cuenta ya con grandes áreas de aplicación: telemática, robótica, ofimática, biomática, etc...

Una pega suele elevarse contra el argumento que presenta la extensión como un dato para afirmar la importancia del cambio social. Se refiere a que gran parte de la extensión pudiera ser transitoria y que la estabilización de la informática no comportara cambios significativos para la sociedad. Así, se sostiene por ejemplo, que el número de personas implicadas por los efectos de la informatización es, y será, una parte no significativa de la población mundial. Que lo que está sucediendo con la informática no es más que lo que pudo suceder con la invención del martillo, a saber, que se golpeaba todo lo que se encontraba a su alcance.

Conviene una precisión para desacreditar este argumento. Es la diferenciación entre implicados y concernidos por la informatización. Ciertamente no todas las personas van a tener un contacto directo con aparatos informáticos, e incluso gran parte de la población mundial puede desconocer qué es y para qué sirve la informática. Ahora bien, la extensión del fenómeno de la informatización conduce a considerar que todos estamos concernidos por el fenómeno y que la informática puede considerarse una cultura realmente universal. Para explicar esta diferenciación podríamos poner el ejemplo del automóvil. No es necesario que se disponga de un coche, ni siquiera que se sepa conducir, para observar que la automovilización del planeta ha ocasionado el delineamiento del espacio terrestre en

1. Laver, 1982; Actes du College Internationale Informatique et Societé, 1980 Forester, en 1980).

2. Ibáñez, 1983.

función de este medio de transporte y que todos estamos preocupados y afectados por su invención y generalización.

Tanto la magnitud como la extensión, nos proporcionan una idea con la que responder a las preguntas inicialmente planteadas. Paradójicamente, la rapidez de la generalización del uso de la informática puede estar ocultando las transformaciones sociales que produce; y sin embargo, la informática es una tecnología con unas características y un significado social que está afectando a todo el cuerpo social.

2. INFORMATICA Y SOCIEDAD

La cantidad de trabajos dedicados a predecir las consecuencias a largo plazo, fundamentalmente socio-económicas, de la utilización de ordenadores, es impresionante. Tópicos como el paro, la privacidad, los cambios organizativos, etc... son continuamente tratados. La especulación nos conduce a buscar los buenos o los malos efectos, según quien lo mire. La informática se convierte entonces en el remedio de todos los males y el productor de todos los deseos, con ella desaparece la explotación del hombre por el hombre ¹, la creatividad humana se eleva a su máxima expresión ²; las máquinas realizan todos los trabajos indeseables ³; la sociedad se estructura en función del saber y la igualdad ⁴, o simplemente entramos en una sociedad de confort y placer ⁵; pero también en la sociedad del control absoluto ⁶, de la deshumanización ⁷, o de máxima expresión del capitalismo ⁸. Entre la gran herramienta liberticida y la panacea social, la mayor parte, se dedican a proponer planes para regular o modificar la utilización de los ordenadores, minimizar sus efectos negativos y aumentar sus potencialidades positivas ⁹.

La mayor parte de este tipo de discursos adolece de un enfoque terriblemente simplista que los convierte en inadecuados. Sorprende, cuando se habla de la informatización de la sociedad, la forma absolutamente pasiva con que se concibe la sociedad, con que son concebidos sus individuos. La sociedad estática que espera el dictado del advenimiento de la informatización es una caricatura bastante adecuada de muchos ríos de tinta

1. Nora y Minc, 1980.

2. Jacudi, 1978.

3. Simon, 1975.

4. Nora y Minc, 1980.

5. Vallant, 1983.

6. Vitalis, 1981; Packard, 1978; Elgozy, 1972.

7. Ellul, 1975; Weizenbarum, 1978, 1980

8. Manascorda, 1982; Janco y Furjot, 1981.

9. Dertouzos, 1983; Forester, 1980, capítulos 6-8; Reese y otros, 1982; Laver, 1982; McHale, 1981; Lussato, 1982.

al respecto. Más aún, todo parece como si la informática hubiera sido producida en cualquier otro planeta menos en el nuestro, y de la noche a la mañana, la hubiéramos importado y todos estuviéramos sufriendo sus lamentables consecuencias o gozando de sus beneficios.

Una primera observación necesaria sería por tanto: *que la informática no es una tecnología situada en posición de exterioridad que se cierne sobre el cuerpo social para moldearlo, transformarlo o informatizarlo en definitiva. La informática es producto y generación de la sociedad que la engendra, pero también, su reflejo y expresión.*

Paradójicamente, la pasividad con que se sitúa a la sociedad y a los individuos ante la informatización, suele acompañarse en numerosas ocasiones con una suposición de la neutralidad de la tecnología. Entraría de lleno aquí la falacia sobre los medios y los fines. La informática, no siendo ni buena ni mala tendría unas consecuencias u otras en función de quién y para qué se utilice. Algo así como los martillos que sirven para clavar clavos o abrir las cabezas de las personas. Disponemos de bastantes argumentos en contra de esta suposición. Es obvio que toda tecnología, y mucho más la informática por su salto funcional cualitativo, tiene su propio significado social más allá de las posibles intenciones que puedan atribuirse a sus difusores. Las tecnologías, más que usarse, se viven y es esa vivencia de las tecnologías la que tiene efectos sobre las formas de vida. Si relacionáramos esta observación con la anterior llegaríamos a la conclusión de que *las tecnologías tampoco son pasivas en sí mismas, se inscriben en direcciones sociales concretas, compatibles con la sociedad que las genera y recibe.*

Volviendo al objeto de la conferencia, a través de las reflexiones realizadas, puede entenderse la forma en que la informática se inscribe en las prácticas sociales y afecta al cuerpo social. El individualismo de nuestra sociedad y la aparición de un «vacío» social, se articulan perfectamente con la generalización de los microordenadores y la creación de una memoria colectiva exterior al hombre como es la de las bases de datos.

Dudar de la importancia del fenómeno de la informatización o suponer que la informática no es más que un instrumento, similar al lápiz y al papel, se dice a veces, es no reconocer la serie de cambios y transformaciones que se están produciendo en nuestra sociedad. Algunos de esos cambios son efectos inducidos por la informática. Siendo difícil aventurar las características de esos efectos, me limitaré a tratar dos áreas en las que comenzamos a observar la importancia y trascendencia de la informatización, más allá de las simples consecuencias del uso de ordenadores. Es indudable que las consecuencias de la informática cubren un terreno mucho más amplio, pero la escasez de indicios por una parte, y la necesidad de tratar de aquellos efectos producidos específicamente por la informatización, limita considerablemente las posibilidades de su indagación. Por ello, no trataremos aquí las consecuencias de los ficheros informáticos, consecuencias sobre las que se centran la mayor parte de los discursos.

Así, pues, las dos grandes áreas sobre las que considero se asientan los principales efectos de la informática son: a) los efectos sobre el pensamiento y la representación de las cosas; b) las relaciones de poder.

A. Efectos sobre el pensamiento y representación de las cosas

Confieso que mi interés por esta temática se acrecentó considerablemente al encontrar un informe encargado por el Gobierno Japonés a una gran comisión de expertos de aquel país en 1970. El informe, realizado en lo que podría llamarse la prehistoria de la informatización, tenía el título de «Plan para una Sociedad Informatizada», más conocido como informe JACUDI, y en él se recogían las posibilidades y las formas de llegar a tal sociedad. Entre las necesidades generales que proponía el informe se encontraba: «el desarrollo y asentamiento de una mente de computador en los individuos» ya que sería «la llave que abrirá la puerta del éxito en la puesta a punto de una sociedad informatizada»¹.

A la vista de las proposiciones del informe para lograr este cometido y de la manera en que se han llevado a cabo los proyectos del informe, aunque su realización no se haya reconocido nunca oficialmente en el Japón, el desarrollo y asentamiento de esa mente debe entenderse como una nueva forma de pensamiento, es decir, como una nueva forma en que nos es posible mostrar, hablar y expresar. Así, la informática transforma los códigos fundamentales de nuestra cultura, y, al mismo tiempo, se convierte en un código fundamental que nos gestiona la vida, nos relaciona con los hombres y nos representa las cosas.

Los bancos de datos almacenan el conocimiento producido durante siglos para construir «yacimientos de saber» que son transmitidos a través de las redes telemáticas. Todo el saber está localizado, tiene un mismo sistema de distribución y un mismo tipo de accesibilidad a él. La creación de esta memoria colectiva exterior al hombre tiene dos consecuencias evidentes:

— En primer lugar, la acumulación del conocimiento, la conversión de bibliotecas, de centros científicos, técnicos, económicos o políticos y, en general, cualquier conocimiento, en memoria electrónica, opera no sólo una transformación que afecta a cómo se guarda ese conocimiento, sino que afecta al tipo de conocimiento y a la distribución y representación global que nos hacemos de él. Todo deviene dado para que pueda ser almacenado, procesado y tratado. Esto hace, que en el marco de la ciencia por ejemplo, sea pensable que se llegue a producir una reorganización general de los dominios y territorios de cada disciplina, al mismo tiempo, que algunas disciplinas se vean potenciadas en determinadas direcciones, otras tal vez continúen inalterables, otras fundirán las fronteras que las separan, y otras,

1. JAJUDI, 1978.

verán reducidas sus tierras a la historia, al recuerdo o a lo supérfluo de las anécdotas innecesarias.

Tenemos varios ejemplos de este efecto. La educación es uno, por todas las transformaciones que se están produciendo en ella con la aparición de la enseñanza asistida, los micromundos, etc... Igualmente, las ciencias de lo artificial, a las que se están sometiendo cada día más las ciencias humanas al incorporar modelos como el procesamiento de la información. Pero también el desarrollo y la potenciación de la biología es patente y se debe a la similitud de su modelo de máquina-viva con el modelo de máquina artificial, y a la conjunción de ambas en la biomática y en la construcción de máquinas-artificiales-vivientes. Proyecto este último para los ordenadores de 5.ª generación.

En segundo lugar, en esta redistribución del saber, su voluntad deviene memoria. Todo se encuentra estocado y almacenado. El conocimiento se ha producido y salvo en las microscópicas áreas en las que el saber progresa, lo hace de manos de la electrónica. Pero en lo global, en general, hay una inflación de saber, una inflación de información que nos viene encima cuando consultamos un banco de datos sobre cualquier tema. La información está y se encuentra en algún registro de memoria informática, clasificada y ordenada de tal manera que permita un rápido y sencillo acceso. Acceder, es por tanto, la clave. Ya no se trata de crear o inventar, sino de buscar, localizar y relacionar, de encontrar el camino más corto a la información almacenada que nos espera. Acceder a las informaciones y a los datos y producir con ellos relaciones y análisis para devolverlos de nuevo, una vez tratados, a su lugar de origen.

Sin embargo, ¿qué características tiene ese acceso? En realidad, el acceso a los bancos de datos desde cualquier dispositivo periférico como el ordenador unido al teléfono, posee las mismas características del uso del ordenador. Se trata en general de preguntas —o alternativas de programa— dicotómicas, de tal manera que al tomar una alternativa, aunque se presenten varias, todas las otras quedan excluidas. Además, la alternativa tomada determinará todos los siguientes pasos de acceso. Es decir, que una opción excluye siempre las demás, y la decisión tomada orienta definitivamente el proceso en una dirección.

El acceso es por tanto secuencial. No sólo no es posible tomar dos decisiones a un mismo tiempo, sino que tomar una decisión de un nivel dado implica haber pasado, necesariamente, por las decisiones de niveles anteriores. El orden de acceso al dato se encuentra preestablecido a través de ramificaciones estratificadas, de forma que no pueda saltarse ningún paso del programa establecido.

Además de dicotómica y secuencial la interrogación al saber electrónico es jerarquizada, parte de lo simple hacia lo complejo en grado creciente. Pero la jerarquía no sólo es propia de los sistemas de acceso —siempre incluidos

los lenguajes de programación—, se encuentra en todos los aspectos concernientes a la informática. La organización de las unidades de programa, la de los datos, el flujo de información y el tratamiento, se encuentran ordenados jerárquicamente.

En conjunto, dicotomía, secuencialidad y jerarquía ofrecen un panorama de buclerización arbolada para el acceso a la información, que de hecho no es sino el panorama del algoritmo. En efecto, hemos trazado la imagen de los algoritmos, y aunque podíamos haber evitado la descripción con ese término, era necesario recordar sus características. Así, el algoritmo es el conjunto finito de instrucciones que conduce a la resolución de un problema. La algoritmización es un fenómeno considerablemente extendido, y se utiliza para describir gran número de procesos no relacionados propiamente con la informática (sea el caso de las recetas de cocina). Sin embargo, una de las consecuencias de esa algoritmización ha sido la de situar el problema, cualquier tipo de problema, en un estadio anterior al programa. El problema definido y planteado para su resolución deviene inmediatamente el programa de resolución. Se trataría por tanto de realizar el algoritmo del paro, traducirlo a un lenguaje de programación e introducirlo en un ordenador, suficientemente potente para que lo resuelva. Pero es obvio que no se trata de problemas sociales. ¿O quizá sí?

Si consideramos la idea de que *la informatización está*, hemos llegado a la misma conclusión que Nora y Minc: «La información es inseparable de su organización y de su manera de ser almacenada (...). El conocimiento terminará por amoldarse, como siempre ha acaecido, a los almacenes de informaciones». Y quizá la cuestión no sea tanto en manos de quien está esa información o las redes por las cuales circula (públicas/privadas, etc...), como el modo en que ha sido almacenada y el modo de acceso que impone: un modo de interrogación dicotómico, secuencial y jerárquico de informarse sobre la realidad.

Finalmente, la informática establece una nueva forma de relación del hombre con las cosas. Si cosas devienen información sobre ellas, es que la información en que se convierten las suplanta, las recrea, las presenta ordenadas y distribuidas según la lógica ordenatoria del ordenador. Con la informática y sus derivados, la telemática sobre todo, las cosas se vehículan por un mismo medio que tiene por representación visual la pantalla del televisor. Pero con la informática, el televisor no ofrece ya imágenes blandas sólo hechas para ser vistas, nos introduce e incorpora en su mundo de una manera activa al inducirnos a convertir las cosas en su representación.

Obviamente las características de reorganización del pensamiento son más bien hipótesis sobre esta reorganización. Es evidente sin embargo, que la telemática hace renacer el mito de la transparencia ligado a la velocidad de la transmisión y negando el espacio y el tiempo crónicos.

Reduciendo las distancias, la informática modifica la percepción individual del espacio y el tiempo. Una persona a 1500 kms de distancia puede conversar con otra mediante sonido e imagen. La reducción del tiempo perdido, unido con la disminución de los tiempos de transporte, de los servicios administrativos facilitados, de las ventas por correspondencia o del trabajo a distancia, nos hacen suponer una reorganización cognitiva de las dimensiones de tiempo y espacio.

B. Efectos sobre las relaciones de poder

A pesar de que podríamos analizar múltiples aspectos de la conjunción entre informática y poder, como la aparición de nuevos analfabetismos, los efectos que supone la disposición en EE.UU. del 70% de los bancos de datos, o incluso los visibles choques generacionales, deseo detenerme muy brevemente en un aspecto concreto del que disponemos algunas evidencias experimentales ¹. Este aspecto nos permite además desestimar toda concepción de una posible neutralidad de la informática.

¿Qué sucedería si nos encontráramos dependiendo de alguien para realizar algo y la relación/comunicación que tenemos con esa persona se canalizara mediante aparatos informáticos? La respuesta más lógica sería «depende de cómo sea esa persona».

Bien, supongamos que jugamos con una persona a un juego que tiene unas reglas definidas y que consiste en que las decisiones que tomemos tienen que ser compartidas también por esa persona. Si lo que ocurriese dependiera del tipo de persona que juega con nosotros, lo que podemos hacer es jugar con diferentes tipos de personas. Por ejemplo con alguien que sea muy rígido y que intente imponernos su criterio, o con alguien que sea más bien condescendiente y tienda a plegarse a nuestras decisiones. ¿Qué haríamos ante estas dos personas si jugamos mediante ordenadores y nos encontramos alejados del compañero?, ¿y qué ocurrirá si en lugar de hacerlo con ordenadores, jugamos cara a cara como lo hacemos en cualquier juego?

No nos detendremos aquí en las explicaciones técnicas que han tendido estas situaciones experimentales ya que no lo considero necesario. Veamos los resultados que aparecen cuando estas situaciones hipotéticas se hacen reales. En primer lugar, bajo una hipótesis de neutralidad tecnológica, deberíamos suponer que realizando la experiencia con un buen número de personas, no encontraríamos ninguna diferencia entre lo que sucedería cara a cara o lo que sucedería mediante ordenadores.

Los resultados desconfirman totalmente esta hipótesis. Si jugamos cara a cara y la persona con la que nos enfrentamos es más bien rígida tendemos, generalmente, a no dejar que nos imponga su criterio; por el contrario si

1. Elejabarrieta, 1983.

jugamos con ordenadores bajamos nuestras defensas mucho antes y somos mucho más fáciles de convencer de lo que lo somos cuando jugamos en una situación normal. La conclusión es, por tanto, que los ordenadores constituyen un medio mucho más eficaz para someter a la gente y para hacer que decida lo que queremos.

En el caso anterior nos enfrentábamos a una persona rígida. Veamos qué sucede cuando observamos que el otro es condescendiente. Nadie pensará, imagino, que tendería a imponer sus decisiones sobre su compañero y a hacer prevalecer sus criterios todo lo que pueda; y sin embargo, es lo que sucede. Pero lo haríamos en grado diferente. Con ordenadores de por medio, tendemos a imponernos y a someter a nuestro compañero de juego mucho más que si jugamosteniéndolo frente a nosotros, a nuestro lado. Del mismo modo que resulta mucho más fácil apretar un botón y lanzar un misil a miles de kilómetros de donde estamos, que matar con un cuchillo a una persona.

Con todo, el efecto de los ordenadores no es un simple efecto de distancia. Por sí mismos inducen la dominación y la sumisión.

No creo necesario extraer ninguna conclusión acerca de la relación entre informática y participación social. Si tenemos en cuenta que la conexión entre ordenadores y redes telemáticas, en su misma arquitectura, necesita que sean centralizadas, toda conclusión es vanal e independiente de las voluntades de participación que podamos asumir. Por otra parte, para concluir, espero no haber dado a nadie ninguna idea que poner en práctica, pues casi siempre sucede que es el poder mismo quien nos descubre su propio juego.

BIBLIOGRAFIA

- ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONALE INFORMATIQUE ET SOCIETE: vol. 3: *Informatique, télématique et vie quotidienne. Paris. La Documentation Française, 1980.*
- DERTOUZOS, M. L. (ed) : *The information revolution: developments and consequences by 2000 A. D.* Computer Culture. The scientific Intellectual and Social Impact of the Computer. Academy of Sciences Symposium. New York, 1983.
- ELEJABARRIETA, F. J. : Efectos de control en la informatización de la sociedad. *Cuadernos de Psicología*. 1983, 7, (2), pp. 107-128.
- ELGOZY, G.: *Le desordinateur. Le peril informatique*. Paris Calmau-Lévy, 1972.
- FORESTER, T. (ed): *The microelectronics revolution*. Oxford. Basil Blackwell, 1980.
- IBAÑEZ, T.: *Informática, telemática y cambio psicosocial*. Comunicación al I. Simposium Nacional sobre Psicopedagogía de la Excepcionalidad. Barcelona, 1983.

- JACUDI (Japón Computer Usage Development Institute) *Programa sobre prospectiva de la informática*. Madrid. Dirección General del Instituto Nacional de Prospectiva (Presidencia del Gobierno). 1978.
- JANCO, M. y FURJOT, D: *Informatique et capitalisme*. París. François Maspero, 1981.
- LAVER, M.: *Los ordenadores y el cambio social*. Madrid. Tecnos, 1983.
- LUSSATO, B.: *El desafío informático*. Barcelona. Planeta, 1982.
- MANACORDA, R. M.: *El ordenador del capital*. Barcelona. Blume, 1982.
- McHALE, J.: *El entorno cambiante de la información*. Madrid. Tecnos, 1981.
- NORA, S. y MINC. A.: *La informatización de la sociedad*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 1980.
- PACKARD, V.: *L'homme remodelé*. París. Calman-Levy, 1978.
- VALLANT, R.: *El ordenador en casa*. Barcelona. Plaza & Janés, 1983.
- VITALIS, A.: *Informatique, pouvoirs et libertés*. París. Económica, 1981.



ESTRATEGIA DIDACTICA DE PARTICIPACION EN LA EDUCACION DE ADULTOS

ANGEL PIO GONZALEZ SOTO

ESTRATEGIA DIDACTICA DE PARTICIPACION EN LA EDUCACION DE ADULTOS

1. LOS PROCESOS DEL APRENDIZAJE ADULTO
2. BASES PARA UNA TEORIA DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACION DE ADULTOS
3. EL «EDUCADOR» EN EL APRENDIZAJE ADULTO
4. PRINCIPIOS METODOLOGICOS GENERALES
5. UN EJEMPLO
6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. LOS PROCESOS DEL APRENDIZAJE ADULTO

No creemos que sea este el lugar ni el presente tema el motivo de entrar en pormenorizaciones acerca de los mecanismos del aprendizaje humano en general y del adulto en particular. Sí que nos interesa, en cambio, resaltar algunos elementos distintivos del quehacer intelectual del mundo adulto con el fin de sustentar convenientemente nuestros pensamientos acerca de la intervención educativa apropiada a todo ello.

Aprendizaje significa, en general, cambio más o menos duradero en las conductas, bien sea por extinción, creación o modificación. En este aspecto se ha de considerar la resistencia que generalmente ofrece el adulto a modificar sus estructuras de pensamiento, actitudes, o costumbres. Esta resistencia puede devenir barrera infranqueable para el aprendizaje, pero también puede servir para frenar o modular actitudes impulsivas en esos aprendizajes. El aprendizaje, para el adulto, ha de convertirse en una actividad concreta que aunque en ocasiones no desarrolle en él capacidad para aprender, ha de servirle para prepararle a afrontar situaciones análogas en el futuro.

Después de los estudios del profesor Sanvicens (1982) creemos que el punto de vista cibernético sobre el aprendizaje puede aportar elementos valiosos al mundo educativo del adulto. Según ese punto de vista, el aprendizaje se regula de acuerdo a un conjunto de procesos que podríamos resumir del siguiente modo:

A.—*Proceso de codificación*: Incluye los niveles de entrada de la información, recepción selectiva, aplicación de esquemas o patrones, elaboración codificada, integración y emisión.

B.—*Proceso de regulación*: En él interviene la detección de resultados, la comparación con los objetivos y la posibilidad correctora.

C.—*Proceso de optimización*: Adaptativa, proyectiva o introyectiva.

D.—*Proceso de evolución*: Se ofrece un equilibrio dinámico automodificativo entre el que aprende y el medio complejo y cambiante en el que el proceso estructural del aprendizaje tiene lugar.

Independientemente de todo ello existen otros temas de mucho interés a la hora de contextualizar el aprender del adulto:

«La educación, y dentro de ella la enseñanza, no puede sustraerse a la gran ley de la actividad humana: EL INTERES. Para que el estudio sea interesante tiene que corresponder a un deseo»¹. Esa es la primera gran norma del quehacer instructivo con los adultos.

Por otra parte, ciertas *actitudes* de los adultos han de ser tenidas en cuenta con vistas a la eficacia de sus acciones de aprendizaje:

a) *Infravaloración de lo que es propio*. Lo cual genera un sentimiento de inferioridad, sobre todo ante la presencia de valores culturales dominantes. Con todo, esta infravaloración no llega nunca a ser total, por lo que es posible el resurgimiento de los propios valores.

b) *Asimilación de valores ajenos*. En el mundo adulto en general se intenta compensar el sentimiento de inferioridad accediendo a bienes de consumo o formas de vida que se creen propias de otros más favorecidos.

c) *Dominio del pragmatismo*. Un adulto cuando se fija objetivos de aprendizaje suele buscar siempre que los resultados sean reconocidos socialmente, aunque se haya planteado la consecución de esos objetivos por necesidad.

d) *Pasividad y resignación*. Propia de los adultos que se desarrollan en ambientes «cerrados», reducidos o poco estimulantes desde el punto de vista cultural.

e) *Rigidez de los roles sexuales*².

La actitud asumida por cada uno nos dará la disponibilidad para aprender. Aparte de ello conviene tener presente que la *participación* de los adultos en los procesos de aprendizaje depende también de la edad, formación anterior, status profesional, necesidades individuales, roles a asumir o de los estímulos que recibe del medio. Del mismo modo, se hace indispensable estudiar los intereses y necesidades de cada sujeto de aprendizaje antes de iniciar con él una actividad educativa.

El adulto que quiere aprender, quiere conseguir nuevas actitudes y su éxito va a depender más de la percepción, emociones, intereses, experiencias, etc., que del deterioro de la capacidad física o sensorial. *Dada su situación, el compromiso de realizar un aprendizaje es totalmente libre en el adulto, lo cual le atribuye la responsabilidad de su propio papel y de su progreso, esto es, lo que aprenda dependerá de su propio esfuerzo, actividad o compromiso para aprender*. Son perfectamente válidas aquí las palabras de Freire: «nadie educa a nadie, nadie se educa sólo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo»³.

1. Legrand, 1973, p. 121.

2. Kidd, 1979, p. 25.

3. Sánchez, 1975, p. 35.

Algunas investigaciones han comprobado que las principales *motivaciones* para educarse son las siguientes:

- Estar mejor informado.
- Prepararse para ejercer un nuevo oficio.
- Obtener una formación en el trabajo.
- Llenar agradable y provechosamente el tiempo libre.
- Encontrar gente nueva e interesante.
- Ser más capaz de desempeñar determinadas tareas y obligaciones.
- Escapar de la rutina.
- Comprender y desempeñar mejor el propio papel en el trabajo o en la casa.
- Aumentar conocimientos, ingresos o relaciones ¹.

Existen más indagaciones al respecto que, muy probablemente, tendremos que matizar y contextualizar, pero a nadie se le puede escapar la importancia y potencia de los MOTIVOS en el aprendizaje. Según el Profesor Fernández Huerta ² esa potencia de los motivos está en función de:

1. Autoconciencia del carácter cultural.
2. Autoestimación de excedente energético para asumir el nuevo compromiso.
3. Nivel de aspiración y superación elevados.
4. Autoevaluación de éxitos o toma de decisiones comparativamente superiores a los situados en el nivel aspirado.
5. Creencia en los niveles titulados de profesionalización o diplomas indicativos.
6. Necesidad o conveniencia de diploma o titulación para acceder al puesto aspirado.

El Profesor Ferrández, en el marco de las **II Jornadas de Educación de Adultos**, expuso los principios que, según él, fundamentan el aprendizaje adulto:

- a) El aprendizaje adulto es una actividad interna.
- b) Se rige por motivaciones intrínsecas.
- c) Es más rico cuando se fomenta la transferencia y la interdisciplinariedad.
- d) Es más efectivo cuando el alumno sabe el objetivo perseguido y en qué punto se encuentra.
- e) El clima afectivo del grupo condiciona el aprendizaje.

1. Lowe, 1978, p. 67.

2. Fernández Huerta, 1982, p. 39.

- f) Hay que evitar enfrentamientos personales.
- g) El aprender no es tanto integrar conocimientos, como integrar niveles de optimización de la personalidad.

De todo lo visto parece claro que:

- Toda acción de enseñanza-aprendizaje con adultos debe partir del estudio de las «necesidades» y «motivaciones» de los participantes en dicha acción.
- El conocimiento de los objetivos y del progreso en su consecución y más aún la sensación de éxito en las tareas realizadas, son fuente de motivación en los procesos de aprendizaje adulto.
- Hay que partir de un conocimiento real del adulto y de sus «motivos», con el fin de «guiarle» hacia metas de formación humana e integral, propias de la educación permanente.
- Toda motivación eficaz y, sobre todo, todo proceso eficaz, colocan al adulto en posición de lucha contra la obsolescencia y, como consecuencia, en situación de aprendizaje permanente.
- Toda acción de Enseñanza-Aprendizaje en la educación de adultos requiere de la interacción, de la participación activa y «vivenciada» de sus agentes en todos y cada uno de los momentos del proceso.

2. BASES PARA UNA TEORIA DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACION DE ADULTOS

Si hay algo que sea general en los procesos didácticos debe de ser su deseo indagador. El problema es siempre lograr un sistematismo suficiente como para comprometer con él todos los procesos de E-A. La base de esos deseos de indagar y describir subyace en la concepción de la E-A como procesos ligados a la acción de docentes y discentes, esto es, indagar y describir procesos de E-A necesita admitir, en primer lugar, que existen procesos racionales de Enseñar y procesos racionales de Aprender determinados por un contexto, cuyo marco viene dado también por el modo en que concibamos esa E-A.

Dadas las características de todo tipo que concurren en la Educación de Adultos, no podemos pretender establecer leyes generales para todos los procesos de E-A, sino solamente orientar la acción, la práctica, o, si se prefiere, RACIONALIZAR ESA PRACTICA.

Por lo mismo, hemos de renunciar de entrada a las descripciones holísticas, pues sólo podremos llegar a describir algunos de los elementos que configuran esos procesos, mejor aún, sólo podremos llegar a los elementos que con mayor fuerza contextualizan la práctica de la enseñanza de adultos.

Nuestro objetivo será, pues, el de conocer algunos de los elementos intervinientes en la acción normativa que debe guiar a los procesos de Enseñanza y su proyección en los adultos y el de situar contextualizadamente esos elementos.

Pensamos que es necesario realizar el esfuerzo toda vez que aún se adoptan posturas de aceptación «ciega» de estrategias didácticas «novedosas», de basar la intervención didáctica en la «experiencia personal» de forma más mecánica que reflexiva.

Si tuviéramos que partir de los momentos conceptual-paradigmáticos habidos en la evolución de ese deseo indagador que apuntábamos y que tan bien han estudiado tanto Pérez (1983) en general, como Villanueva (1984) por lo que respecta a la educación de adultos, el presente intento de sustentar las situaciones de E-A tendría que describirse con mayor propiedad al paradigma *ecológico* (cualitativo o naturalista) aunque arrastre elementos que podrían formar parte o interpretarse desde las distintas conceptualizaciones (presagio-producto, proceso-producto, mediacional centrado en el profesor, mediacional centrado en el alumno, mediacional integrador).

Desde el punto de vista —ya señalado por Gimeno¹— de que nuestra necesidad educativa no es sólo guiar la acción de E-A, sino que es preciso comprenderla, no podremos limitarnos solamente a establecer la normatividad de los componentes de ese proceso, hemos de contar con un MODELO DIDACTICO MEDIADOR que genere «planes de acción» que ayuden a fundamentar convenientemente, con científicidad didáctica, los postulados de todas y cada una de nuestras acciones.

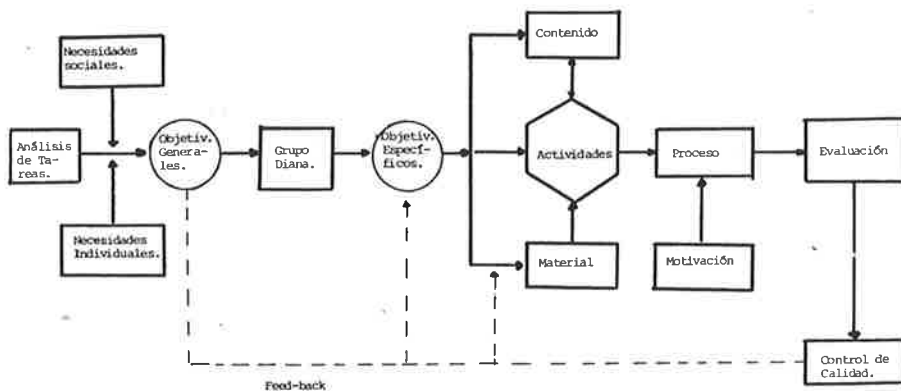
Modelo aquí hemos de entenderlo como modo, estilo, manera, esquema, filtro, estructura... capaz de desarrollar las siguientes funciones:

1. Teorética, esto es, debe ayudar a conformar un «sistema hipotético deductivo»².
2. Empírica, pues debe permitir «SUGERIR procedimientos concretos de actuación en el aula» —permítase la expresión—³.
3. Heurística, pues deben ayudar a plantear líneas de investigación básica.
4. Orientativa, en cuanto que intentan recoger visiones de la realidad y analizarlas en su totalidad.

Vistas las características de todo tipo que concurren en la Educación de Adultos y las diversas configuraciones de los modelos didácticos parece que «modelos» como los siguientes son los que mejor «interpretarían» las condiciones para poderlos referir a tal Educación de Adultos:

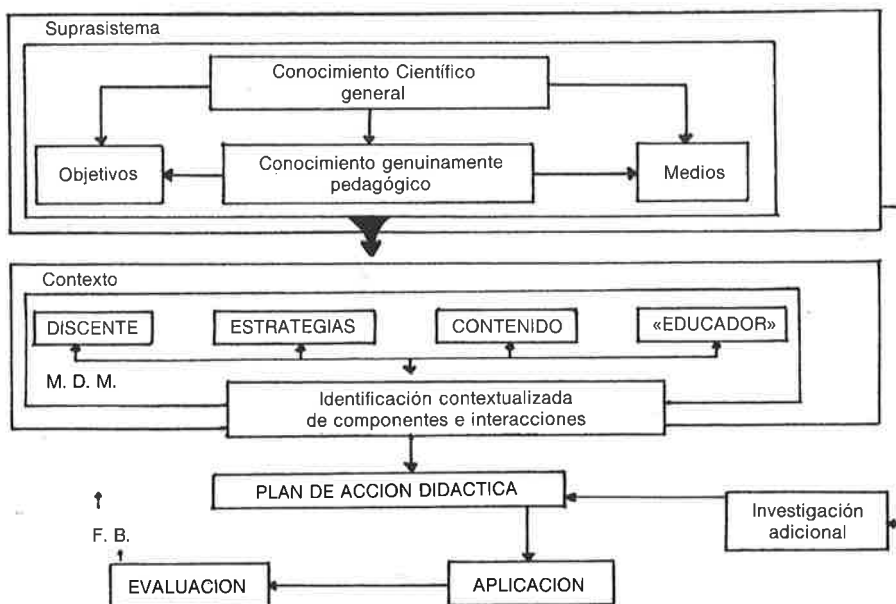
1. Gimeno, (1981, pp. 73-74).
2. Bunge (1975, p. 16).
3. Escudero (1981, p. 15).

1. MODELO S.F.A.I. 1.



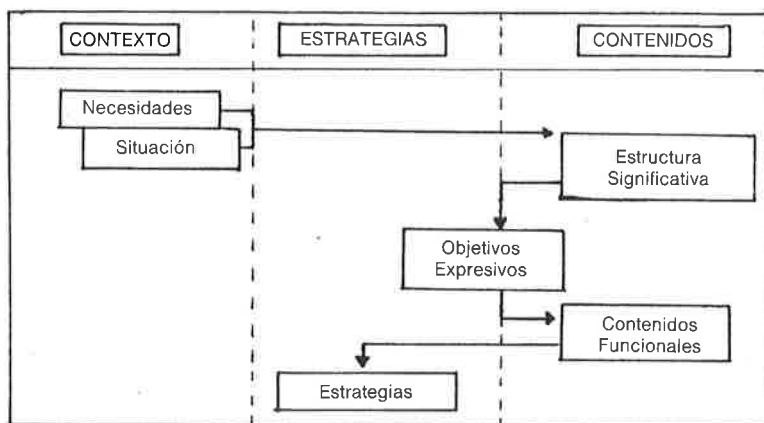
MODELO MEDIADOR que permita actuar, intervenir, normativizar... con posibilidades de ser aplicado en distintos contextos. Necesitamos un modelo para la «acción».

DESCRIPCION GENERAL



1. Ferrández, 1978.

FUNCIONAMIENTO DEL MODELO DIDACTICO MEDIADOR (M. D. M.)



En ambos esquemas hemos intentado representar:

a) El Conocimiento Pedagógico, sustentado científicamente, tanto en relación al conocimiento científico en general como en relación con la práctica educativa. Es la relación entre ambos la que genera el cuadro de objetivos y medios a desarrollar en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje con adultos.

b) Un Modelo Didáctico a partir de la identificación de sus componentes, que hemos centrado en: Discente, «educador», estrategias y contenidos, en mutua interacción y situados siempre en contextos concretos. Esto es, el conocimiento del discente, docente, estrategias, contenido en general es un conocimiento «genuinamente pedagógico», pero en tanto en cuanto actúan/intervienen lo hacen en un contexto, en unas determinadas condiciones, se concretizan. La acción didáctica, en nuestro modelo, no requiere del «educador», por ejemplo, sino de un *determinado y concreto «educador»*, capaz de actuar de determinada manera.

El modo de adecuar teoría y realidad surge al aplicar lo que hemos denominado «Modelo Didáctico Mediador».

c) Un Modelo Didáctico Mediador, que debe ayudar a determinar/establecer en cada contexto el tipo de discente-«educador»-estrategia-contenidos susceptibles de «funcionar» mejor, de «aprovechar» más los procesos de Enseñanza/Aprendizaje. En definitiva, es el encargado de lograr una «*identificación contextualizada de componentes e interacciones*» y ayudar a:

- c.1. Determinar qué «investigaciones adicionales» son precisas.
- c.2. Determinar qué «Plan Didáctico» es el adecuado, o a establecer mejor la acción sobre los elementos del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

3. EL «EDUCADOR» EN EL APRENDIZAJE ADULTO

Para nosotros, toda actividad educativa dirigida al mundo del adulto requiere tanto de la animación socio-cultural como de la «formación» propiamente dicha. El educador de adultos —permítase la expresión— debe ser guía y consejero, seleccionador, organizador y utilizador de recursos para que el adulto, solo o a través del grupo, sea el auténtico protagonista del proceso de aprendizaje en el que está inmerso.

Este educador que proponemos debe conocer a fondo el medio del que proceden los adultos, de tal modo que la base de su tarea formativa se fundamente debidamente en los intereses, necesidades, experiencias y capacidades de los adultos a su cargo. Este educador debe ser el encargado de:

- Planificar el programa educativo.
- Elaborar métodos concretos y contextualizados de aprendizaje.
- Facilitar un clima de confianza.
- Estar en contacto directo con el adulto.
- Dominar la psicología, realidad, dinámicas y técnicas propias del mundo adulto.
- Elaborar el material didáctico.
- Poseer equilibrio emocional y capacidad de adaptación suficientes como ser un auténtico facilitador de los aprendizajes.

El «educador» de adultos es «alguien que tiene algún tipo de responsabilidad en la tarea de ayudar a los adultos a que aprendan», es «un agente de cambio» (lo cual le responsabilizará más allá de su función «informadora»).

Ha de cumplir las siguientes funciones:

1. *Técnico-Científica*: ha de poseer un saber científico general y especializado —genuinamente pedagógico—.
2. *Didáctica*: debe ejercer de educador, de conocedor de los procesos de E-A y de su contextualización diferenciada en los adultos.
3. *Dialogante*: debe tener posibilidad real de interpersonalización, con conciencia crítica, implicación. Debe incidir en la organización de un clima educativo, promover la participación... etc. (ANIMADOR).

4. *Orientadora*: debe conocer su «grupo destinatario» para apoyar su actividad de ayuda, para utilizar mejor los recursos. Debe proporcionar los medios para que cada persona pueda elegir libremente.

5. *Innovadora*: debe ser capaz de aprender —observar, analizar... investigar— con actitud de apertura.

4. PRINCIPIOS METODOLOGICOS GENERALES

Cada adulto y cada grupo ha de ser considerado de acuerdo a sus propias situaciones (realidad contextual), sus necesidades. Por ello hay que utilizar o prever la utilización de la variedad metódica que mejor se adapte a cada individuo o grupo y que mejor tenga en cuenta la etapa, situación de aprendizaje y demás circunstancias de cada participante o grupo.

«El adulto en general es una persona que se va haciendo a partir de la acumulación de experiencias, está lleno de experiencia. Pero esta experiencia es global, sintética o sincrónica... El adulto siempre globaliza el fenómeno vital: no entiende de interdisciplinariedad, como tampoco de la multivariedad científica, metodológica o disciplinar. Sólo existe un *eterno sincretismo experiencial* ¹.

El educador y el adulto emplearán una «didáctica por elaboración», que combine los métodos en función de las necesidades inmediatas, en función del contexto participativo en el que se desarrolle su acción.

Preconizamos métodos «antropocéntricos» variados, flexibles, activos, participativos, globales, basados en la comunicación dinámica, innovadores y no competitivos, que huyan de considerar al adulto por edades, aptitudes u origen, de parecidos con las técnicas «escolares», del mecanismo y del memorismo, de la pura transmisión oral, de la competitividad...

«El método aparece como una forma de actuar, de configurar el ambiente del proceso de enseñanza-aprendizaje, de guiarlo, en base a una toma de postura particular en las diversas dimensiones de los distintos elementos del modelo» ².

5. UN EJEMPLO

1. Necesidad.

1.1. Práctica:

Dominio de conocimientos y destrezas instrumentales.
Afianzar/reforzar el aprendizaje y comprensión de la lectura.

1. Ferrández, 1984.

2. Gimeno, 1981, p. 227.

1.2. Psico-social y cultural:

Relacionarse/interactuar con el medio a través del contacto «lector».

Crear vínculos participativos con la comunidad «entorno».

Ampliación cultural según intereses.

1.3. Intelectuales:

Aumentar la capacidad de analizar, decodificar, codificar... razonar.

2. Situación.

Grupo «espontáneo» de neolectores que quieren «mejorar».

Ambiente de poca estimulación y de poca relación con el medio cultural. Lectura vacilante.

Interés por lo concreto y próximo.

3. Estructura significativa.

Aumentar la comprensión lectora de mensajes escritos a partir de estimulaciones muy cercanas y de gran incidencia/impacto en sus vivencias cotidianas.

4. Actuación experiencial sobre la «estructura».

Cada uno aporta material de «uso cotidiano» y pequeñas «producciones» escritas. Se seleccionan.

Se fijan objetivos y se planifica la construcción de dos cuadernos de trabajo: «Lee y responde» e «Interpreta y responde».

Se vivencia o representa cada acción. El «animador» introduce variantes.

Se trabaja individual y colectivamente. Se plantean situaciones de actuación real, que se comentan y se enlazan con aspectos-situaciones relevantes de la vida «entorno».

Se fijan nuevos procesos, una vez valorada y discutida la experiencia.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BUNGE, M. (1975): *La investigación científica*. Ariel. Barcelona.

ESCUDERO (1981): *Modelos didácticos*. Oikos-Tau. Barcelona.

- FERNANDEZ HUERTA, J. (1982): «Autodidactismo en la educación de adultos a distancia». En *Re. Educar*. Número 1. Universidad Autónoma. Barcelona.
- FERRANDEZ, A. (1978): *La Enseñanza Individualizada*. CEAC. Barcelona.
- FERRANDEZ, A. (1984): «Del pasado al futuro de la Educación Permanente». *Actas*. Primeras Jornadas de Educación de Adultos. Zaragoza. pp. 15-29.
- GIMENO, J. (1981): *Teoría de la Enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya. Madrid.
- KIDAD, J. R. (1979): *Cómo aprenden los adultos*. El Ateneo. Buenos Aires.
- LEGRAND, P. (1973): *Introducción a la Educación Permanente*. Teide-UNESCO. Barcelona.
- LOWE, J. (1978): *La educación de adultos. Perspectivas mundiales*. UNESCO-Sígueme. Salamanca.
- PEREZ, A. y GIMENO, J. (1983): *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- SANCHEZ, S. (1975): *Freire: una pedagogía para adultos*. Zero. Madrid.
- SANVICENS, A. (1982): «Dimensión cibernética del aprendizaje de adultos». En *Rev. Educar*. Número 1. Universidad Autónoma. Barcelona.
- STENHOUSE (1984): *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata. Madrid.
- TAYLOR, W. (1976): *Research perspectives in education*. Routledge-Kegan. London.
- VILLANUEVA, P. (1984): *La educación de adultos hoy. Necesidades y perspectivas*. Promolibro. Valencia.

EDUCACION DE ADULTOS

JAVIER PEIRO ESTEBAN

1. INTRODUCCION

2. LA EDUCACION DE ADULTOS

- 2.1. Definición, justificación y campos de actuación en educación de adultos.
- 2.2. La educación de adultos en el marco institucional del municipio.
- 2.3. Consideraciones psicodidácticas en la educación de adultos.

3. BIBLIOGRAFIA

1. INTRODUCCION

En nuestro país el trabajo social contemplado desde la doble vertiente del servicio social y de la acción cultural y participativa ha permanecido secularmente en el olvido.

Haciendo referencia más directa al tema que nos ocupa, sólo nos encontramos —a excepción de comienzos de siglo donde florecieron Ateneos Obreros, Universidades Populares...— con las «escuelas de noche y de domingo» fruto de la Ley Moyano (9-IX-1857), y con la «Campaña Nacional de Lucha contra el Analfabetismo» (agosto de 1963 a julio de 1973) cuyo fin era erradicar el alto índice de Analfabetismo que mantenía cuotas inadmisibles para un país que intentaba acomodar su andadura al resto de los países europeos.

Más tarde, ya comenzada la década de los setenta, se promulga la «Ley General de Educación y de Financiación de la Reforma Educativa» (4-VIII-1970) donde aparece por vez primera en nuestro país el concepto de «educación permanente» en un texto legal, aunque a tenor de las posteriores aplicaciones este cambio sólo afectó al aspecto semántico.

No podemos constatar que en España durante las últimas décadas haya existido un trabajo encaminado hacia la acción cultural y participativa del ciudadano, sino tan sólo intentos de alcanzar niveles más o menos óptimos en los aspectos instrumentales básicos mediante recursos, métodos, infraestructuras,... dedicados y pensados para la educación básica de la población infantil.

Sólo con la llegada de la democracia aparecieron síntomas de cambio que pronto se hicieron sentir entre la población y sus manifestaciones. Fundamentalmente fueron los Ayuntamientos, por medio de la figura de los «animadores socioculturales», quienes desarrollaron una labor de movilización cultural cuyo ejemplo más claro lo encontramos en la recuperación de la «fiesta» y de la «calle», con la «participación» del ciudadano directamente en ellas y en otras actividades puntuales de carácter cultural como exposiciones, recitales,... etc.

No obstante, en este período sigue existiendo una laguna importante en materia cultural, y más si tenemos en cuenta la situación de la población con déficits culturales no sólo a nivel básico, sino también incluso a nivel estrictamente instrumental.

Así, según datos del M.E.C. existen en España 2.044.661 analfabetos que no están cursando estudios; a Aragón corresponden el 4,2 % y a Zaragoza el 3,7 %. Si a estas cifras añadimos las personas sin estudios y las personas que no poseen el primer grado, las cifras se convierten en 11.418.724 personas con déficits instructivos básicos que representan el 36,4 % de la población mayor de 10 años; los datos para Aragón son el 15,7 % (162.308 personas), y para Zaragoza el 12,4 % lo que equivale a 87.922 personas.

Con toda esta perspectiva los ayuntamientos, fundamentalmente a partir de 1983 han ido creando infraestructuras de carácter estable con una clara finalidad cultural y educativa, a la vez que participativa. Entre estas infraestructuras merecen especial mención los Centros Cívicos y Universidades Populares.

Los Centros Cívicos también llamado Centro Social o para algunos Casa de Cultura, según el nombre que les dio el novelista francés A. Malraux cuando copió esta iniciativa de la U.R.S.S., son el recurso comunitario básico de una población o espacio de encuentro donde los ciudadanos intercambian sus ideas y experiencias. Entre sus finalidades concretas cabe destacar ser el impulsor de la vida social y comunitaria, servir como centro de servicios, servir como lugar de encuentro, información, aprendizaje y esparcimiento.

Las Universidades Populares, son instituciones de origen supranacional que tienen como finalidad el logro de la democracia cultural, promoviendo la participación emancipada para los ciudadanos que se convierten en dinamizadores y agentes del cambio social. Para ello utilizan la motivación y capacitación del ciudadano en un claro intento educativo.

Estas instituciones vuelven a renacer en nuestro país, después de haber tenido un gran auge durante el primer tercio del presente siglo, existiendo a finales de 1982 veintidós en funcionamiento, cuarenta y cuatro a principios de 1984 y sesenta y dos en estos momentos.

Merecen ser resaltadas dentro del tema que nos ocupa por su carácter eminentemente educativo y democrático, a la vez de por estar centradas en el adulto como sujeto tanto de su propio aprendizaje como de su posterior desarrollo sociopolítico y cultural.

2. LA EDUCACION DE ADULTOS

2.1. Definición, justificación y campos de actuación en la educación de adultos

En primer lugar indicar que concibo el término de educación de adultos no sólo como una acción meramente compensatoria dirigida a las personas con déficits instructivos, no cubiertos durante su educación primaria, sino en un sentido más amplio tal y como se definió en la Conferencia de Nairobi

(1967); es decir, educación de adultos referida a la totalidad de los procesos educativos sea cual sea el contenido, nivel, métodos (formales, no formales, informales) y, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación recibida en la edad infantil, y por la cual las personas consideradas adultas desarrollan sus aptitudes, habilidades, conocimientos..., enriqueciéndose para afrontar en óptimas condiciones las exigencias de su propia vida tanto en sus aspectos sociales como individuales.

Entendida así la educación de adultos, habría que considerarla como un subsistema integrado dentro de un proyecto global de EDUCACION PERMANENTE. Concepto el de «educación permanente» que designa un proyecto global encaminado a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo donde el hombre es el sujeto de su propia educación, abarcando ésta toda la vida, todas las ramas del saber y todos los instrumentos, técnicas, conocimientos... que puedan adquirirse de cara a enriquecer al hombre en su total dimensión.

Dar respuesta al por qué de la necesidad de educar al adulto no siempre ha sido tarea fácil. La propia pedagogía clásica estableció una clara división diferenciando dos etapas en la vida del hombre, edad infantil y edad adulta; la primera dedicada exclusivamente a la instrucción, y la segunda en donde el trabajo no dejaba lugar a la formación.

Concepción ésta, fruto de una sociedad tradicional caracterizada por la autocracia, uniformidad, escasa movilidad social y geográfica, y vinculación al pasado —sociedad estática—.

Hoy sin embargo la educación del adulto cada vez toma mayor importancia, siendo la propia sociedad con sus características de cambio quien la demanda y la justifica.

La sociedad actual se caracteriza por la gran *aceleración del progreso técnico* que conlleva a la consiguiente inestabilidad en el empleo y profesión, así como a la pérdida de vigencia del saber y conocimientos adquiridos; *movilidad económica, social, geográfica...*; *tendencia a la libertad, democracia y pluralismo*; *relativización de valores*, no existen valores absolutos; *orientación hacia el futuro...*, etc.

Estos dos tipos de sociedad brevemente caracterizadas dan como resultado dos tipos de hombres y de procesos educativos. Del esquema pretérito de sociedad tradicional, basado fundamentalmente por la estabilidad e inmutabilidad de la vida, donde la educación no tenía otra finalidad que la de adaptar al niño a su sociedad, hemos pasado a una sociedad con diferentes y profundos cambios, democrática, pluralista..., donde el hombre ha de estar dispuesto a una continua evolución y a acometer cualquier tipo de aprendizaje que le confiera la capacidad de integración en el medio donde se desarrolla y sobre el cual incide, contribuyendo a su transformación. Para

ello es necesario que posea un grado suficiente de cultura, para que así su acción sobre el medio tenga un carácter positivo y para que el proceso de educación del adulto vaya a la par de la evolución misma de su medio social.

Llegado a este punto en el desarrollo del presente tema, resulta fácil comprender mi posición respecto a los campos de actuación de la educación de adultos.

Para muchas personas la educación del adulto debía estar restringida a los aspectos instrumentales de la cultura; es decir, al aprendizaje de la lectoescritura y de las cuatro reglas aritméticas. Evidentemente, esto resultaría claramente restrictivo e incluso discriminante, pudiéndolo encuadrar en lo que al comienzo del tema denominaba como «acción compensatoria». También al comienzo del tema definía lo que entendía por educación de adultos haciendo referencia expresa al decir que debía estar «referida a la totalidad de los procesos educativos sea cual sea el contenido, nivel, métodos...».

Dentro de este contexto delimitaré el campo de actuación de la educación de adultos, pues además de poseer contenidos distintos y diversos, la metodología a emplear y los objetivos a conseguir también lo son. Así distinguiré:

- *Area de instrumentos básicos*, que abarca toda la instrumentación básica, desde la alfabetización hasta lo que podríamos equiparar a la E.G.B.

- *Area de formación profesional*, relacionada con las técnicas y conocimientos para el desarrollo de la propia profesión, así como promoción profesional y reciclajes.

Es importante hacer alusión en este apartado, a la formación profesional dirigida a la reconversión hacia nuevas profesiones.

- *Area de instrucción cultural y social*, referida fundamentalmente al aspecto definido como esparcimiento y ocio, y que contempla el aprendizaje y ejercicio de las artes en general.

- *Area de educación cívica, social, económica y política*, referidas a las ciencias humanas con materias como sociología, psicología, pedagogía..., y que inciden en la comprensión del entorno.

- *Area de maduración personal y familiar*, orientada a proporcionar al individuo conocimientos y técnicas en relación a su acción individual y familiar (escuela de padres, dinámica de grupos, educación sexual...).

2.2. La educación de adultos en el marco institucional del municipio

La administración local es un órgano público que se surte de medios procedentes directamente de todos los ciudadanos, y a la vez es el nivel administrativo más cercano al ciudadano.

Partiendo de esta doble perspectiva cabe pensar que la acción educativa referida al adulto, se debe inscribir dentro del marco institucional del Municipio ya que éste puede responder de una forma exacta y rápida a las demandas de los adultos.

Si nos atenemos a razones estrictamente pedagógicas, también llegaremos a esta misma conclusión.

Los CURRICULA dirigidos al adulto, deben reunir las siguientes características:

- *Funcionalidad*, es decir, que sea capaz de provocar el cambio de conducta en conformidad con las exigencias que plantea el adulto.

- *Deben surgir de los intereses y necesidades* de los ciudadanos, dado que el aprendizaje eficiente es aquel que posee bases significativas y parte de las experiencias.

- *Flexibilidad* tanto en su contenido, como en su organización; adaptándose fácil y rápidamente al tipo de comportamiento de cada discente/participante o grupo de aprendizaje.

Estas características del CURRICULUM, que es el recorrido que debe realizar el discente/participante para llegar a determinado nivel de formación, requiere que los planificadores de los currícula y la propia institución estén próximos y en continua relación con el medio y los sujetos del aprendizaje.

No obstante al realizar la afirmación, basada en aspectos sociopedagógicos, de que el nivel institucional más adecuado para elaborar programas educativos dirigidos al adulto es el Municipio, desde muchas posiciones se preguntan si realmente es al Municipio a quien corresponde esta tarea, y si no estará realizando una labor subsidiaria.

Estas preguntas surgen quizás como producto de nuestra historia reciente, al haber sido España un país altamente centralizado donde todo se encontraba bajo control estatal, que no tenía en cuenta la idiosincrasia de los pueblos en cuanto a aspectos socioculturales, y respecto a la acción pedagógica formulando objetivos, contenidos, metodologías... infraestructuras educativas dirigidas a un prototipo de educando que en la realidad no existía; es decir, sin tener en cuenta los diferentes condicionantes que van desde el nivel madurativo, hasta las diferencias idiomáticas... sólo por citar algunos.

Es obvio que durante los últimos años se está realizando una reforma administrativa, todavía inconclusa, dentro del llamado Estado de las Autonomías y que indudablemente va a afectar al campo educativo. No es menos cierto, que todavía no está claro si la descentralización llevada a cabo durante los últimos años va a dotar de mayor campo de actuación y de

contenido a la administración local, y si ésta va a tener competencias en materia educativa como ya sucediera en otro tiempo.

Sería realmente interesante de cara a elaborar programas educativos centrados en el discente/participante con las características curriculares anteriormente señaladas, la creación de un CONSEJO MUNICIPAL DE EDUCACION DE ADULTOS. Dicho Consejo podría estar integrado por representantes de la Administración Central, Autonómica y Local, así como por entidades e instituciones con incidencia en la educación de adultos, sin olvidar por supuesto representantes de Empresas y Sindicatos.

Dicho Consejo tendría entre otros objetivos: realizar una normativa básica en materia de educación de adultos, elaborar programas marco partiendo de un mapa de necesidades..., todo ello de cara a formular programas congruentes con las necesidades del individuo y de la sociedad donde se desarrolla.

2.3. Consideraciones psico-didácticas en la educación de adultos

Una vez definida en líneas anteriores la necesidad incuestionable de la educación referida al adulto y de reconocer su educabilidad (1), hay que señalar que las características del aprendizaje difieren ostensiblemente del adulto al niño.

Es conveniente pues, considerar y hacer referencia a las leyes que rigen el aprendizaje del adulto. Entre estas características merecen señalarse:

— *Resistencia al cambio*, todo aprendizaje conlleva cambios en la conducta lo que supone al adulto una amenaza a su situación, estado éste que ha de superar.

— *Interés* que representa una variable positiva, pues se supone que el adulto acude a aprender sin presiones externas, sino por propio deseo y convencimiento.

— *Impaciencia* que ejerce una acción negativa, que surge de la economía del tiempo y del esfuerzo que posee el adulto.

— *Responsabilidad* que lleva al adulto a ser sujeto activo de su propia educación, que le lleva a sentirse cercano al educador, así como a participar de forma activa en su propio proceso de aprendizaje.

— *Emotividad* que juega un papel importante al estar el adulto muy receptivo a posibles frustraciones. Por ello es de vital importancia crear situaciones distendidas, distanciando las situaciones educativas del adulto de las clásicas situaciones escolares.

(1) EDUCABILIDAD es la capacidad que el hombre tiene de adquirir nuevas conductas, de aprender. En la pedagogía clásica esta capacidad estaba reservada únicamente a la edad infantil.

— *Verificación*; el esfuerzo que realiza el adulto para su formación ha de venir compensado por el conocimiento de los resultados y el estadio en que se encuentra dentro del proceso de su formación.

Conociendo estas premisas psicológicas que diferencian las formas de aprender del discente/participante adulto de las del niño entraríamos de lleno en la acción propiamente didáctica.

Para Hernández Huerta existen una serie de requisitos o causas que condicionan y determinan todo aprendizaje; estas causas del aprendizaje son:

— causa material del aprendizaje	MADUREZ
— causa formal del aprendizaje	MOTIVACION
— causa eficiente del aprendizaje	ACTIVIDAD
— causa final del aprendizaje	CAMBIO DE CONDUCTA

MADUREZ, entendida como el estadio de equilibrio y capacitación que se realiza de modo natural y que está condicionado por la interacción que el individuo mantiene con su entorno físico y socicultural.

Es una condición sin la cual no se produce el desarrollo de la persona —aprendizaje—, ya que todo nivel de desarrollo supone la existencia de niveles evolutivos previos.

A toda persona adulta se le supone una madurez por la cual está capacitada para desarrollar todo tipo de operaciones propias del pensamiento abstracto —realizar cualquier tipo de operación donde intervengan las capacidades de análisis, síntesis, inducción, deducción...—

MOTIVACION. Una de las diferencias del niño y del adulto se centra en el nivel y procesos motivadores. Es más difícil motivar al adulto que al niño, por eso la motivación debe surgir desde la misma meta que animó al adulto a comenzar los estudios que realiza.

Si bien puede resultar fácil que el adulto posea interés por integrarse mejor en su medio, se ha de tener en cuenta que el adulto no aprende a aprender, sino que desea fines concretos y saber en qué etapa de desarrollo se encuentra de cara a cubrir sus finalidades, a la vez que busca siempre aprendizajes funcionales que le ayuden a resolver problemas concretos.

Podemos distinguir dentro de la motivación dos vertientes, la motivación extrínseca que afecta a los contenidos y que se centra en temas concretos: promoción profesional, ayuda a los hijos..., etc., y una motivación intrínseca al propio proceso de aprendizaje que afecta a la

propia metodología, centrándose en el conocimiento inmediato de los resultados, participación en la planificación y en las estimulaciones surgidas del propio grupo de aprendizaje..., entre otras.

ACTIVIDAD. Todo aprendizaje se realiza mediante una actividad del discente/participante. En esta parte del estudio didáctico vamos a hacer referencia a las metodologías que dirigen toda actividad.

Conocidas las características particulares del adulto, debemos abogar por los métodos centrados en el sujeto del aprendizaje, los denominados antropocéntricos; pero desde la perspectiva de la actividad discente, el método deberá ser empirocéntrico, es decir, basado en la observación y experimentación, donde el adulto se sienta protagonista de su propio aprendizaje, lo que desarrollará en él una constante motivación al ir superando los objetivos propuestos, lo que servirá también como afianzamiento de los saberes adquiridos.

En la relación docente-discentes unas veces será necesario utilizar el método mayeútico no directivo, a través del cual el adulto sea capaz de descubrir por sí solo la solución del problema; y otras veces, en cambio, el monitor deberá recurrir a un método cooperativo donde el trabajo se realice a través del colectivo de participantes.

CAMBIO DE CONDUCTA. Todo proceso de aprendizaje lleva consigo un conocimiento de situaciones nuevas y un aumento del caudal de experiencias que llevan consigo una modificación y cambio de la conducta. Esta es la causa final del aprendizaje si realmente se ha producido de una forma eficaz y significativa.

El adulto aprende, y no debemos olvidar el gran trabajo que le cuesta según hemos podido observar en las características de su aprendizaje, fundamentalmente para tener más medios que le sitúen dentro del marco donde se desarrolla; de ahí la afirmación que muchas veces escuchamos de que la educación de adultos es una acción situacionadora. Pero no debemos olvidar que esta acción situacionadora carecerá de sentido si el adulto no se siente sujeto de su propia vida y ejerce una acción transformadora sobre todo lo que le rodea con el fin de mejorarlo.

3. BIBLIOGRAFIA

- A. E. de M. I.: *Teoría y práctica de la educación de adultos*. Ed. Deusto. Bilbao, 1977.
- AVANZINI, G.: *La pedagogía en el siglo XX*, Ed. Narcea, Madrid, 1979.
- BESNARD, P.: *Sociopédagogie de la formation des adultes*. Ed. E.S.F. París, 1974.
- DAVE y otros: *Fundamentos de la educación permanente*. Ed. Santillana/UNESCO, Madrid, 1979.

- GELPI Ettore: *Institutions et luttes éducatives*. Ed. Edilig, París, 1982.
- GOGUELIN, D.: *Formación continua de adultos*. Ed. Narcea, Madrid, 1973.
- GONZALEZ, Etelvino: *Los adultos y la educación sociopolítica*. Ed. Popular, Madrid, 1980.
- HELY A. S. M.: *Nuevas tendencias en la educación de adultos*. UNESCO, París, 1963.
- LENGRAND: *Introducción a la educación permanente*. Ed. Teide/UNESCO, Madrid, 1973.
- LOWE: *La educación de adultos*. Ed. Sígueme, Salamanca, 1980.
- LUDOSKI, Roque: *Andragogía o educación de adultos*. Ed. Guadalupe, Buenos Aires, 1972.
- M.E.C.: *Documento de Trabajo para facilitar el diálogo preparatorio al libro blanco de la educación de adultos*. CENEBA, Madrid, 1984.
- MONCLUS, Antonio: *Panorama internacional de la educación de adultos*. O.E.I., Madrid, 1983.
- QUINTANA, José María: *Pedagogía social*. Ed. Dykinson, Madrid, 1984.
- SUCHODOLSKY, Bodgan: *Tratado de pedagogía*. Ed. Península, Barcelona, 1975.
- VV.AA.: *Modelos formales y no formales en la educación de adultos* (Iª Jornadas de educación de adultos de la U.P.Z.) U.P.Z., 1984.
- VV.AA.: *Siete visiones de la educación de adultos*. Ed. Nuestra Cultura, Madrid, 1979.
- VV.AA.: *Aprender, horizontes sin límites*. Ed. Santillana, siglo XX, Madrid, 1979.

**LAS TRANSFORMACIONES DEL MUNDO DEL
TRABAJO Y SUS EFECTOS SOBRE LA
EDUCACION**

ETTORE GELPI

1. TRANSFERENCIAS TECNOLOGICAS

Las consecuencias sociales de las nuevas tecnologías sociales ameritan ser estudiadas, ya que el hecho de ignorarlas constituye a menudo un obstáculo significativo para su aplicación. Los aspectos sociales, económicos y técnicos están estrechamente vinculados; en efecto, a nivel internacional la introducción de nuevas tecnologías no es ajena a las relaciones sociales y del trabajo. Sin embargo, ¿cuál es el papel de la educación?

Si se compara la evolución de la progresión tecnológica en los diversos países a partir de la guerra, es posible darse cuenta de que la educación ha desempeñado un papel relevante en lo que respecta a la acción del desarrollo tecnológico, científico y, en particular, a la capacidad de un país para convertirse en exportador de su producción. El ámbito de lo militar también ha desempeñado un papel en la producción de estas tecnologías, pero afortunadamente su desarrollo está destinado a detenerse; si no se quiere destruir el planeta. La importancia de las tecnologías también puede evaluarse a través del impresionante desarrollo del espionaje tecnológico, que en la actualidad ha llegado a ser uno de los aspectos más importantes de las relaciones entre los Estados.

En sus relaciones internacionales los países en desarrollo han venido prestando una atención creciente a las vinculaciones y a las transferencias científicas y tecnológicas. Se han percatado de que su destino se decidirá en torno a esas transferencias y a la posibilidad de desarrollo nacional de la ciencia y la tecnología.

La internacionalización de la producción y la aparición de poderosas corporaciones multinacionales generan nuevas formas de inversión y de comercio exterior. Entre las nuevas formas de inversión extranjera se encuentran las empresas conjuntas, la subcontratación internacional y la cooperación industrial internacional¹. Estas inversiones originan nuevas dependencias e interdependencias en el campo de la tecnología y de la capacitación. Estas modalidades de cooperación requieren que se prevean actividades de capacitación adecuadas para los participantes nacionales de los países periféricos: esto es lo contrario de las modalidades anteriores de

1. F. Momigliano; G. Balcet: «Nuove forme d'investimento internazionale e teoria del coinvolgimento estero dell'impresa», *Economia e politica industriale*, dec. 1982, pp. 37-67.

compromisos en el extranjero (venta directa de los productos de las economías centrales e inversiones directas), que requerían una inversión modesta en capacitación.

También debemos tomar en consideración el hecho de que el comercio y la producción son influidos por el impacto de las nuevas tecnologías o de las estructuras organizacionales, por la internacionalización del sector terciario (investigación, ingeniería, informática, consulta al personal ejecutivo) y por la introducción de pequeñas y medianas empresas en la economía internacional².

El debate entre A. Emmanuel y C. Furtado sobre la tecnología en los países en desarrollo aún sigue vigente³. ¿Qué es lo más importante: recibir la tecnología extranjera o realizar todos los esfuerzos posibles por desarrollar la propia tecnología? Quizás sería deseable disponer de un enfoque más dialógico en la búsqueda de una alternativa a la confrontación entre autarquía y dependencia tecnológica. Emmanuel tiene razón cuando dice que cada pueblo tiene una cultura vinculada a su desarrollo tecnológico y que, debido a esto, es inútil buscar desarrollo tecnológico propio de culturas dadas. Por su parte, Furtado también tiene razón cuando previene contra las implicaciones de las transferencias tecnológicas fáciles, que no constituyen transferencias reales en lo que se refiere al conocimiento y al dominio de esas tecnologías. Se hace necesario constatar, sin que ello sea agradable, que «para los productos vendidos en el mercado mundial la única tecnología apropiada es aquella que determina el nivel más elevado alcanzado por la productividad del trabajo y el rendimiento del capital, así como por los medios más avanzados de que dispone el capital para imponer su ley a los obreros, independientemente de su nacionalidad»⁴.

Se necesitan nuevas reglas relativas al aspecto financiero de las transferencias educativas, de modo a veces útil, a veces inútil, pero siempre costoso. La ignorancia con respecto a la educación y a las modalidades de formación contribuye a perpetuar comunicaciones educativas desiguales.

2. DESEMPLEO Y EDUCACION

Resultaría interesante analizar el problema del desempleo en relación con la internacionalización de la economía.

¿Por qué el desempleo impacta a las economías de mercado de manera

2. F. Momigliano; G. Balcet: *Op. cit.*

3. A. Emmanuel: *Technologie appropriée ou technologie sous-développée*, Paris, P.U.F., 1981.

4. F. Chesnais, «La technologie dans la crise mondiale», *Amerique latine*, Central núm. 13, 1983.

relativamente pareja y durante el mismo período? La fuerte competencia genera una modernización y la introducción de nuevas tecnologías, a menudo reduciendo el empleo. La movilidad de los capitales, de las tecnologías y de los trabajadores hace que con frecuencia esta modernización sea obligatoria, ya que lo contrario implica un aislamiento económico que esos países no pueden soportar. Para muchos países la modernización de la economía significa no solamente la transición de un mundo de la producción a otro (nueva organización técnica y social del trabajo), sino también de ciertos contenidos de la producción a otros. De ahí la importancia de una capacitación que debe acompañar a estos cambios estructurales.

En cuanto a los países con economía planificada, si bien están en situación de desarrollo y con un mercado interno relativamente autárquico, no son afectados por el desempleo debido a que la demanda del mercado interno es siempre superior a la oferta y a que algunos empleos están subremunerados. Si estos países se abren al mercado externo, en busca de salidas para su producción, se hace presente el problema de desempleo, como consecuencia de la necesaria modernización de sus economías.

Los países del tercer mundo, en su mayor parte abiertos a la economía internacional, sufren de manera creciente el subempleo y el desempleo, debido a la internacionalización de la producción agrícola, con agriculturas orientadas hacia el exterior que a menudo reducen la posibilidad de consumo y de producción de segmentos significativos de la población. De ahí el abandono de la tierra y el desempleo en los medios urbano y periurbano.

Para reducir el desempleo los países en desarrollo deberían «contar en primer lugar con la agricultura, la industria de la construcción y el sector de servicios»⁵. En estos sectores existe la posibilidad de desarrollar el empleo mucho más de lo que permite una industria manufacturera moderna.

Es necesario prever la desaparición de un importante número de puestos de trabajo calificados; en los Estados Unidos, por ejemplo, los robots «podrían reemplazar 3 millones de puestos calificados en los próximos 20 años y, posiblemente, eliminar 8 millones —vale decir 8% de la fuerza de trabajo— de aquí al año 2025»⁶. Además, el traspaso de los sectores primario y secundario hacia el terciario se acelera. En 1984 el 60% de los trabajadores de países pertenecientes a la OCDE laboraban en el sector de servicios en comparación con un 50% en 1971 y un 42% en 1961. Por otra parte, la terciarización abarca ya al 69% de la fuerza de trabajo de los Estados Unidos. El cambio de trabajo a lo largo de la vida varía de un país a otro: en los países

5. M. R. Bhagavan: «A critique of appropriate technology for under-developed countries», in Ngo Manh-Lan (Ed.), *Unreal growth*, Delhi, Hindustan Publishing Corporation, 1984, p. 160.

6. R. Ayres; S. Miller: «Industrial robots on the line», *Technology review*, núm. 85, mai-juin 1982. pp. 35-46.

industrializados, por ejemplo, cada japonés pasa por 2,6 puestos de trabajo durante su vida y cada norteamericano por 7,5 puestos de trabajo⁷.

Al pesimismo occidental sobre el futuro del empleo se opone una óptica japonesa distinta. La diferencia entre el optimismo japonés y el pesimismo de los países occidentales⁸ ¿es solamente un asunto de sensibilidad o más bien una capacidad japonesa (y mañana también china) para manejar mejor la innovación?

También sería interesante estudiar la relación entre los nuevos armamentos y el desempleo: anteriormente en períodos de rearme se observaba una reabsorción del desempleo. Hoy día, en relación con la nueva tecnología militar, tal vez esto no sea necesariamente así. Por una parte, la industria bélica emplea una cantidad relativa de efectivos; por otra, tal vez la competencia militar provocará la modernización del aparato productivo, por ejemplo, en algunos países con economías planificadas, persiguiendo una rentabilidad más elevada del aparato productivo para sostener el aparato militar⁹ (en consecuencia, racionalización de la producción y eventual aparición del desempleo más o menos oculto en algunos sectores).

Por otra parte, la competencia económica durante la crisis —por los recursos naturales y por la participación en los cambios de la división internacional del trabajo, al igual que los conflictos económicos y políticos relativos a la elección de saber si y cómo se participa— genera presiones crecientes que provocan conflictos sociales y/o militares tanto al interior como entre los países del tercer mundo¹⁰.

¿Pero cuál es la relación entre la formación y el desempleo?¹¹ En la mayoría de los casos, esta situación se localiza a nivel individual y colectivo. En efecto, al analizar el nivel de capacitación de los desempleados, es posible percatarse que la capacitación es una protección relativa contra la cesantía. Por lo tanto, esta formación es una defensa individual de las funciones de trabajo existentes en la actualidad, que recibirán el impacto de nuevas tecnologías. Las secretarías, los contadores, los empleados se verán enfrentados en alto grado por las nuevas tecnologías, al igual que los trabajadores agrícolas y los ingenieros¹².

7. *The O.C.D.E. Observer*, núm. 130, septembre 1984.

8. V. Capecchi: «Giovani, lavoro precario e organizzazione del tempo», *Atti del convegno sui lavoro precario*, Bologne, CGIL-CISL-UIL, s. d., p. 8.

9. J. F. Hough: «Russia's technology gap: a prod to dynamic reform», *Herald Tribune*, 15 janvier 1985.

10. A. Gunder Frank: «Economic crisis, export promotion and political repression», In Ngo Manh-Land (Ed.), op. cit., p. 65.

11. B. Millot; L. Riboizi; M. Subiratas; D. Timmermann: «Chômage et formations dans quatre pays européens», *Pratiques de formation*, Université de Paris VIII. 1983.

12. H. M. Levin; R. W. Rumberger: *The educational Implications of high technology*, Stanford University, 1983.

Se constata que no sólo el sector de servicios se está desarrollando, sino que también la actividad vinculada a la industria tiene componentes de producción de servicios que adquieren una importancia creciente: «La organización productiva en marcha sobrepasa el marco estricto de la fábrica y debería caracterizarse por el predominio de verdaderos sistemas organizados, implementados para cumplir una función y ofrecer no solamente productos, sino también servicios»¹³. La organización productiva ya no puede limitarse exclusivamente a la etapa de la fábrica; las implicaciones para la educación al nivel de la formación profesional, sindical y en el taller son, por lo tanto, evidentes.

«Se ha previsto que en 1990 la mitad de los trabajadores de las industrias norteamericanas serán empleados de oficina especialistas en dar mantenimiento y servicio a los computadores. Corresponde a las industrias recapacitar a los trabajadores desempleados mediante cursos de educación superior, así como a través de programas financiados por la industria. Adicionalmente, una entidad adecuada debería informar sobre la oferta y la demanda de trabajo, resultado de la producción automatizada en todo el país y prestar asistencia en los traspasos de trabajadores cesantes en otras industrias»¹⁴.

En 1990 el desarrollo de los robots llegará a producirlos «modulares, precisos, inteligentes y capaces de control»¹⁵, y, de acuerdo con las proyecciones formuladas por la Society of Manufacturing Engineers según el método Delphi, tendrán las siguientes características: «Robots con componentes modulares normalizados; uso de un brazo en funciones múltiples, autopropulsados, repetibilidad igual o inferior a 0,001 pulgada; utilización de detectores integrados; uso de reconocimiento de formas y de retroinformación; utilización de capacidad visual; robots programables de manera interactiva»¹⁶.

3. NUEVAS TECNOLOGIAS Y EDUCACION PERMANENTE

El aprendizaje de las tecnologías debe ser llevado a un nivel simbólico, aunque manteniendo su relación con lo concreto, de manera que «el alumno se convierta en el protagonista y en el supervisor de su propio aprendizaje, transformando éste en un proceso autónomo de maduración similar al de la invención y de la investigación científicas»¹⁷.

13. J. L. Gaffard: «Mutations technologiques et emploi», in *L'innovation vers une nouvelle révolution technologique, Notes et études documentaires*, núms. 4.727-4.728. Paris, La documentation française, 1983, p. 263.

14. R. C. Dorf: *Robotics and automatics manufacturing*, Reston, Reston Publishing, Virginia, 1983, p. 166.

15. R. C. Dorf: *Op. cit.*, pp. 171-172.

16. R. C. Dorf: *Op. cit.*, pp. 171-172.

En lo que respecta al desarrollo de la capacitación en las estructuras productivas, en la industria se hará necesario vencer la resistencia de algunos niveles ejecutivos (que temen el debilitamiento de sus posiciones jerárquicas), derrotar el escepticismo de los trabajadores (quienes en general no perciben sino los objetivos de la productividad y de la rentabilidad de la educación) y modificar las conductas de los directivos (quienes en ocasiones temen que su poder sea puesto en tela de juicio) ¹⁸. La introducción de nuevas tecnologías exige la capacitación de los cuadros para la «planificación estratégica, la planificación de innovaciones, el pensamiento sistémico»...; también hace falta «capacitar a los cuadros a los que no atañe la introducción de nuevas tecnologías»;... es necesario igualmente continuar formando en «las competencias tradicionales» y no se debe olvidar que «los hombres y las mujeres no cualificadas son más vulnerables a la introducción de la nueva tecnología en el lugar de trabajo» ¹⁹.

Sin embargo, el cambio tecnológico no es siempre el ideal. «Las reducciones de precio y el crecimiento del consumo pueden ser un resultado, pero es posible que se produzcan a un cierto costo. La nueva tecnología puede empobrecer la calidad del trabajo y hacer rutinario el proceso productivo. Puede generar la contaminación del ambiente. Puede deshumanizar el trabajo o dar origen a consecuencias sociales indeseables» ²⁰. Tal vez un proyecto político de la mayor importancia que aguarda a las sociedades contemporáneas sea el control social de la tecnología. A nivel de la educación este control presenta consecuencias evidentes. Es la educación la que puede contribuir a difundir la información que posibilite la participación de la población no solamente en la utilización de la tecnología, sino también en la definición de políticas relativas a su uso.

La combinación de tecnología y praxiología podría permitir una utilización de la tecnología más coherente con el proceso de desarrollo de una sociedad ²¹.

En muchos países la educación permanente se convierte en una realidad; la expansión de la acción educativa en el tiempo y en el espacio significa nuevas actividades educativas en el marco formal y en el informal,

17. G. Lariccia: *Op. cit.*, p. 82.

18. C. Spyropoulos: «Les conditions de travail dans les pays industriels; quel avenir?», *Reveu internationale du travail*, núm. 4, 1984.

19. Auteurs variés: *Microelectronics and informatics technology and their training implications in firms*, Berlín, CEDEFOP, 1984; pp. 12-13.

20. P. Stoneman: *The economic analysis of technological change*, Oxford, University Press, 1983.

21. B. Walentynowicz; Z. Waslutynski: «Praxology and technology», in W. Gasparski; T. Pszczowski (ed.), *Praxiological studies*, PWN Worsazana, 1983, pp. 373-391.

en la educación institucional y en el autoaprendizaje. Quizás sea la centralización del conocimiento y del saber en torno a las actividades productivas lo que determina esta nueva importancia de la educación. La nueva demanda educativa se hace específica a diferentes edades de la vida y en relación con desarrollos individuales y colectivos. Las instituciones escolares y universitarias de formación profesional, que satisfacen parcialmente esta demanda, pueden aportar una contribución siempre que se introduzcan nuevos contenidos y que los encargados de la enseñanza estén en condiciones de conocer y desarrollar esos contenidos.

Las modalidades de aprendizaje cambian en función de la multiplicación de los lugares y de los tiempos de formación, de la accesibilidad o inaccesibilidad de la información, de la multiplicidad o escasez de la documentación, de la naturaleza cada vez más provisoria del «saber hacer» profesional, de la evaluación continua del saber adquirido por los individuos más allá de la formalización que otorga un diploma. El aprendizaje se orienta hacia la solución de problemas, la adquisición de una cultura capaz de reforzar el equilibrio psíquico y la identidad cultural, el dominio de las complejidades de la vida cotidiana. Las nuevas realidades sociológicas del saber y de la formación tal vez se encuentran en el origen de la crisis de la mayoría de las estructuras educativas.

La reforma de la enseñanza secundaria es el punto focal de experimentos y de nuevas legislaciones en la mayor parte de los sistemas educativos. La formación secundaria es la más determinante en lo que respecta a la calificación futura de la población. La relación entre la educación y el trabajo a este nivel de escolaridad y en este período etario concentra hoy día mucha atención. En efecto, el hecho de haber descuidado esta relación ha conducido a que la educación secundaria de muchos países intensifique el desempleo de los jóvenes que abandonan la educación secundaria con o sin diploma. La reacción ante esta falla también ha llevado a una respuesta unidimensional, que de hecho anticipa la formación profesional, a costa de reducir la indispensable formación vinculada a la experiencia productiva en la formación inicial y también, posteriormente, en la formación permanente.

Se trata de una reforma de la educación secundaria que combina la formación teórica con la experiencia productiva, lo que permitirá reducir el número de desempleados en las sociedades industrializadas y especialmente en las ciudades de los países en desarrollo, donde la cesantía de los jóvenes con una escolaridad secundaria, sea o no con diploma, está en vías de convertirse en un flagelo dramático que con frecuencia llega a afectar al 50% de la población en esta edad.

La formación para elevar el nivel de la actividad productiva requiere también de una ingeniería de los recursos humanos a nivel regional y de una capacitación y un perfeccionamiento permanentes de los formadores²².

22. X. Gizard (ed.): *Développement régional et formation professionnelle*, rapport introductif, Forum interrégional 24-26/10/84, Berlín, CEDEFOP.

4. EXPERIMENTACION E INNOVACION EDUCATIVAS

En la actualidad la educación exige una experimentación que sea significativa en el plano conceptual y técnicamente de buen nivel; esta última experimentación nos permite verificar la validez de teorías fundamentales y de teorías secundarias, haciendo así posible, en algunos casos, preservar las teorías fundamentales²³. Por ejemplo, la evaluación de diversos proyectos relativos a las relaciones entre educación y trabajo podría permitir confirmar la importancia de una teoría pedagógica que considere relevante la relación entre la educación y la producción, separando de esta teoría fundamental muchas teorías secundarias referentes a ciertas aplicaciones erróneas de la teoría fundamental.

Las innovaciones en materia de educación presentan dificultades que a menudo se ignoran. En primer lugar, la innovación exige un gran acopio de informaciones y de inversiones, al igual que esfuerzos colectivos que implican un trabajo común multidisciplinario y con frecuencia interinstitucional; en segundo lugar, a menudo la innovación conlleva la ruptura de intereses a nivel de estructuras sociales, económicas y... educativas; en tercer lugar, la innovación no solamente significa la intuición de la innovación, sino también su manejo cotidiano. Tal vez estas dificultades podrían ser superadas si los objetivos estuvieran claros y las motivaciones individuales y colectivas fueran suficientemente explícitas. Sin embargo, los retrasos en la introducción de la innovación educativa en el proceso de la educación son, con frecuencia, sorprendentes: temas tales como la educación permanente, las nuevas relaciones entre educación y trabajo, la autoinstrucción, la educación no formal, las nuevas tecnologías y la educación, la transferencia de conocimientos y de educación han debido esperar durante decenios antes de ser considerados en el debate sobre la educación y, posteriormente, introducidos en las políticas educativas. Actualmente se habla de ellos y se pasa de ciertas negativas dogmáticas del pasado a una aceptación acrítica. Sería necesario situar la innovación educativa en su contexto social y analizar todos los obstáculos, dificultades y oposiciones a las innovaciones. Una estrategia de la innovación también debe considerar estas dificultades.

Los intereses a futuro por el aprendizaje son frenados por experiencias educativas decepcionantes, no solamente en la escuela, sino también en otros contextos educativos, y si la educación se convierte hoy día en una condición esencial para el desarrollo, todo obstáculo en el proceso de aprendizaje, por ejemplo debido a una evaluación selectiva, trae consigo un desperdicio de recursos humanos y, a veces, la desesperanza. Por otra parte, la función reproductora de la evaluación escolar en materia de educación ya no tiene una gran importancia en sociedades que con frecuencia están

23. T. Lai: «The philosophical relevance of technically good experiments», *The British journal for the philosophy of science*, juin 1984.

abiertas a nuevas relaciones económicas internacionales de gran dinamismo y son sacudidas por ellas.

En los períodos de transición, el desfase de los programas educativos (escolares y extraescolares) llama la atención de los sociólogos; algunos²⁴ se preguntan sobre la selección de los programas en función de las nuevas relaciones internacionales en los campos económico y político. El desfase entre programas escolares y programas independientes refleja la falta de correlación entre la escuela y las demás estructuras (económicas, sociales, culturales e incluso educativas) de una sociedad. La adecuación de los programas de las estructuras escolares y universitarias a los programas «requeridos» no debería, sin embargo, ser mecánica, porque esta demanda no siempre corresponde a las necesidades educativas en perspectiva. En sus relaciones con las actividades productivas, las estructuras educativas deben volver a buscar nuevos contenidos de formación general (lógica, matemáticas, lingüística y —por qué no— música, poesía), y no necesariamente anticipar contenidos de formación profesional en una perspectiva a corto plazo.

En lo que respecta a las nuevas tecnologías, las estructuras educativas y productivas deberán prestar atención a su integración coherente con los objetivos educativos y productivos. Por ejemplo, la división del trabajo entre el hombre y la máquina se hará sobre la base de un análisis costo-beneficio, tomando en cuenta la superioridad del hombre o de la máquina en función de tareas diferentes. Si la máquina resulta superior en los amplios campos de la capacidad de cálculo, el hombre, por el contrario, aún mantiene ventajas en lo que se refiere a la codificación, la memorización y la búsqueda de información relativa a la memoria a largo plazo, la evaluación rápida y la categorización de información perceptiva compleja, ciertos aspectos de la solución de problemas, inferencia y creatividad²⁵.

En relación con las máquinas existen limitaciones de aprendizaje. La comprensión de la palabra continuada fuera de un campo muy circunscrito sigue siendo una meta a largo plazo²⁶. Incluso según las proyecciones más optimistas, los robots estarán restringidos al marco de ciertos límites en lo que respecta a sus posibilidades de captar instrucciones relativamente sofisticadas. La división del trabajo y las relaciones entre el hombre y el robot tienen evidentes consecuencias para la formación.

No se debe olvidar que «es sin embargo esencial no atribuir demasiado al concepto de tecnología, porque no es tanto la evolución de la tecnología

24. C. Griffin: *Curriculum theory in adult and lifelong education*, Londres, Croom Helm, 1983.

25. G. F. Pitz: «Human engineering of Decision Aids», in Auteurs variés, *Analysing and aiding decision processes*, Budapest, Akademiai Kiado, 1983, pp. 207-208.

26. A. Bonnet: *L'intelligence artificielle*, Paris, «Interéditions», 1984, p. 257.

misma lo que estimula el cambio positivo en un plano comparativo, sino la naturaleza cambiante de las relaciones sociales que determina el carácter preciso del progreso tecnológico»²⁷.

Las innovaciones científicas y tecnológicas no siempre constituyen una ruptura con los saberes acumulados anteriormente. En un plano pedagógico, con frecuencia resulta útil destacar también la continuidad. Tomemos, por ejemplo, los museos laboratorios que intentan «conjugar e integrar tecnologías antiguas y modernas; esta integración es importante sea para recuperar las antiguas tecnologías —los «saber hacer» que desaparecen sea para dar a las nuevas tecnologías una profundidad histórica y cultural de la que aún carecen»²⁸.

Los problemas del manejo de una sociedad moderna, al igual que los de la institución educativa, son también educativos, en efecto, en algunas sociedades el desfase entre los descubrimientos y la aplicación es de grandes proporciones. La educación puede contribuir a posibilitar la generalización de nuevos conocimientos y a un mejor manejo de los descubrimientos científicos, de la transferencia tecnológica y de la innovación en general.

En muchas sociedades tal vez la superación de la crisis política e ideológica encontrará su punto de despegue en una investigación científica, sin supuestos previos, de las condiciones en que la ciencia se organiza y desarrolla y de las relaciones entre manejo, administración de estructuras y, pensamientos divergentes. La intolerancia hacia el pensamiento divergente ha provocado —y continúa haciéndolo— graves interrupciones en el proceso de desarrollo de muchas sociedades.

Las políticas educativas para la sociedad del mañana se implementarán especialmente a nivel de acciones conjuntas de investigación y de formación, de la expansión de los contenidos teniendo en cuenta las dimensiones planetarias de la investigación y del conocimiento²⁹. En lo que respecta al saber, sería interesante analizar cuáles experiencias de trabajo (en las diversas estructuras productivas, agrícolas, industriales, de servicios, educativas, culturales) sería más estimulante adquirir. Quizás resultaría decepcionante descubrir que los obstáculos más difíciles se encuentran justamente en las instituciones educativas y en las estructuras productivas formales³⁰.

27. R. Kaplinsky: *Automation, the technology and society*, Londres, Longman, 1984, p. 163.

28. G. Lariccia: «Il calcolatore nell'educazione: dall'approccio tecnologico a quello epistemologico», *I problemi di Ulisse*, núm. XCVI, 1984, p. 84.

29. T. F. Malone; J. G. Roederer: *Global change*, sans lieu, ICSU Press, 1984.

30. Recherche en cours à la revue Pour, Paris, 1985.

**MOVILIDAD LABORAL, TRANSFORMACIONES
TECNOLOGICAS Y
DERECHO AL TRABAJO Y AL SABER**

ETTORE GELPI

(Traducción: ANA MARIA GARNIER)

MOVILIDAD LABORAL, TRANSFORMACIONES TECNOLOGICAS Y DERECHO AL TRABAJO Y AL SABER

La naturaleza cultural del trabajo

El trabajo y las relaciones de un pueblo con éste no son solamente de naturaleza económica o social. La falta de identidad de una sociedad, de un país o de un conjunto de países tiene consecuencias también sobre el contenido y la calidad del trabajo los cuales, efectivamente, reflejan la creatividad de los productores y de los consumidores¹.

Si por una parte, la dimensión cultural y social es fundamental en la reflexión sobre el trabajo, no hay que olvidar tampoco que la evolución del trabajo, del desempleo, de la producción y del consumo en un país, está también relacionada con la planetarización de la economía que ha llegado a ser cada vez más determinante, no solamente en cuanto a la producción, sino también en relación con su financiamiento y su comercialización.

Dinámica de las relaciones económicas internacionales

Tres «mundos» presentan a este respecto características específicas en sus relaciones recíprocas y, al interior de cada uno de esos mundos se pueden observar las siguientes generalizaciones de tipo solamente indicativo, sin pretender que sean de carácter exhaustivo. El primero (sociedades industrializadas con economía de mercado) enfrenta actualmente una competencia muy fuerte en sus diferentes componentes (Europa, Japón, Estados Unidos de América y el Canadá) en lo que concierne a sus relaciones económicas exteriores. El segundo mundo (países industrializados con economía planificada) es, en general, en la actualidad, debido a una fuerte demanda interior, exportador de materias primas y de energía hacia el primer mundo. El tercer mundo presenta realidades muy diferentes con países de fuerte expansión industrial (en particular, los países del Pacífico cercanos al Japón, el Brasil, Argelia, etc.) acompañadas de un fuerte endeudamiento. Por el contrario, fenómenos de empobrecimiento, desindustrialización, extraversion de la agricultura impuesta y no elegida, trastornan a

1. L.C. Pasinetti: *Structural change and economic growth*. Cambridge, University Press, 1981.

países cuyas economías son ya precarias. Estas realidades tan diferentes tienen consecuencias en el mercado del trabajo y en la demanda de trabajadores hecha por el mismo mercado del trabajo.

Las relaciones entre el primer y segundo mundo, por un lado, y el tercer mundo, por el otro, se caracterizan por fenómenos de nuevas dependencias en los campos económico, tecnológico y militar. Inmigraciones masivas han caracterizado las relaciones entre el tercer y el primer mundo y también las relaciones entre los países del tercer mundo. Estas inmigraciones han consistido en desplazamientos de trabajadores no especializados y de otros muy especializados. A fines de la década del 70 se hablaba de 420.000 individuos especializados provenientes del tercer mundo que trabajaban en países industrializados. Esta última emigración se ha debido al hecho de que en los países industrializados está concentrado el 90% de la investigación mundial.

La transformación de las relaciones internacionales

La internacionalización de la economía mundial² tiene influencias sobre la movilidad geográfica de los trabajadores y solamente los estados de los países periféricos parecen experimentar este tipo de movilidad.

La planetarización progresiva de la economía y el consiguiente desplazamiento de los trabajadores requeriría una transformación de las relaciones internacionales basada en una mejor justicia internacional. La descolonización política no es suficiente si ella no va acompañada de una descolonización económica. De la dependencia a la interdependencia: esta transición exige una democratización de las estructuras financieras, económicas y comerciales internacionales (Banco Mundial, FMI y GATT), una intensiva cooperación entre países periféricos y un comercio internacional que origine un aprendizaje en todos los países³.

La movilidad del capital tiene consecuencias sobre la movilidad de las tecnologías y de los trabajadores. Es interesante, por lo demás, constatar que «el capital ha adquirido, de este modo, una relativa autonomía en relación con los estados que han favorecido su desarrollo. Los intereses de los grupos transnacionales ya no coinciden necesariamente con los de los gobiernos, los países nuevos se fijan objetivos de desarrollo sin prestarse al juego de la especialización dependiente, mientras que otros países se encuentran cada día más sometidos a la división internacional del trabajo»⁴.

2. H. Makler; A. Martinelli; N. Smelser: *The new international economy*. Londres, Sage, 1982, 331 p.

3. L.C. Pasinetti: *Op. cit.*

4. B. Bellon; C. Brochet; O. Pastre: «Qui maîtrise la science et la technolog Colloque «Vers quel nouvel order mondial?», Atelier 13, París. Université de París VII, septembre 1983.

«Las investigaciones se transforman en urgentes porque hay diferentes maneras mediante las cuales la internacionalización del capital y la transferencia concomitante de las tecnologías han afectado el comportamiento político de las clases o de sectores de clases tradicionalmente vinculadas al capital internacional; el de aquellas que controlan las empresas nacionalizadas (o en gran parte nacionales); y el comportamiento de las clases obreras, en particular de las organizaciones de trabajadores (incluyendo las clases rurales) ⁵.

La movilidad geográfica

La movilidad geográfica de los trabajadores, por lo tanto, continúa aumentando, aunque en numerosos países presenta características diferentes. En efecto, fuertes migraciones están comenzando a producirse entre y al interior de países periféricos. Esta movilidad geográfica está reforzada por un número creciente de refugiados cuya cifra ya sobrepasa los diez millones. A menudo, emigración económica y emigración política están relacionadas.

La disminución del ritmo de crecimiento económico en los países industrializados ha frenado la inmigración hacia estos países, aunque sin detenerla completamente debido a que los trabajadores migrantes ocupan empleos subalternos no deseados por los nacionales, prestan servicios que el mercado nacional no está en condiciones de proporcionar y constituyen una reserva importante para satisfacer cualquier demanda futura del mercado del trabajo. A pesar de que la inmigración ha disminuido, el trabajo del inmigrante está siempre presente en las sociedades industrializadas, principalmente porque la llegada de las familias se traduce a menudo en el acceso de la mujer de los trabajadores migrantes y de la segunda generación al mercado del trabajo. En los países industrializados preocupados actualmente por detener la inmigración, se ha pasado de la gestión sobre el ingreso de trabajadores migrantes, a políticas de retorno, de asimilación, de integración ⁶. Estas políticas de retorno, de asimilación, de integración, tienen consecuencias sobre la movilidad de los trabajadores y, si se da el caso, en la de sus familias.

Algunos efectos de la movilidad de los trabajadores son las nuevas relaciones interculturales entre trabajadores nacionales y extranjeros al interior de un país. Las políticas laborales y educativas, al no tomar en cuenta

5. F. Fröbel; J. Heinrichs; O. Kreye: *The new international division of labour*, Cambridge. Cambridge University Press. París, Editions de la Maison de Sciences de l'Homme, 1980, 406 p.

6. Auteurs variés: *International migration policies and programmes. A world survey*, New York, Nations Unies, 1982, pp. 22-26.

esta dimensión intercultural se están negando, en efecto, a aprovechar convenientemente el conjunto de recursos humanos disponibles. La relación intercultural constituye una oportunidad de intercambio cultural siempre y cuando aquella se desarrolle en dos direcciones: el aporte de los trabajadores migrantes es, en efecto, tan valioso como el de los trabajadores nacionales.

Transformaciones tecnológicas e inmigración

Las transformaciones tecnológicas en los campos productivos originan una reducción de la transferencia de trabajadores migrantes, principalmente en los países europeos, pero, «la población extranjera y la mano de obra extranjera continúan aumentando debido a la llegada de familias y al crecimiento natural, y una parte creciente de jóvenes y mujeres de origen extranjero se presenta al mercado del empleo. Esta tendencia debería acentuarse en los años venideros y constituye una de las razones por las cuales los países involucrados intensifican sus esfuerzos con el fin de realizar la integración social y económica de estas categorías⁷».

Los trabajadores migrantes serán afectados por la reestructuración de la economía mundial pero: «la reestructuración de la economía de crisis impone cada vez más una nueva racionalidad del mercado del trabajo a corto y a largo plazo entre la mano de obra nacional y la mano de obra extranjera en relación con: 1) la innovación y las nuevas tecnologías; 2) la débil tasa de natalidad en los países desarrollados⁸».

La negociación de la movilidad geográfica de parte de los países periféricos es débil; por una parte, los gobiernos de esos países tienen posibilidades limitadas de negociar (y en ciertos casos una voluntad limitada). Por otro lado, los países que reciben trabajadores migrantes gozan de una situación de «abundancia» de trabajo. La débil sindicalización de los trabajadores migrantes al dejar sus países y durante los primeros años de trabajo como tales, es otra causa de débil posibilidad de negociación colectiva.

La movilidad profesional

Por un lado, tenemos la movilidad geográfica de los trabajadores y, por el otro, la movilidad profesional que se ve enfrentada a situaciones diferentes:

7. OCDE: *Le défi du chômage*, Rapport aux Ministres du Travail, Paris, OCDE, 1982, p. 119.

8. M. Cavouriaris; K. Messamah: «Migrations internationales et travailleurs migrants». Colloque «Vers quel nouvel ordre mondial?», Atelier 19, Paris, Université de Paris VIII, septembre 1983.

«el simple cambio de empleador, el paso de un sector de la actividad económica a otro; de la industria textil a la industria automotriz, sin cambio de profesión; por último, el cambio de oficio»⁹.

Los trabajadores están viviendo actualmente diferentes formas de movilidad: a) movilidad escogida en vistas de una promoción individual o colectiva, o de una mejor calidad de vida; b) movilidad impuesta por las transformaciones tecnológicas y/o por la ley de la rentabilidad inmediata; c) movilidad fisiológica, ni elegida, ni impuesta. En estos tres casos los trabajadores están interesados en educarse y prepararse para controlar, prever y planificar mejor estos diferentes tipos de movilidad.

La movilidad laboral, en lo que concierne a la organización del tiempo en sus aspectos jurídicos (temporal, tiempo parcial, contrato de duración determinada)¹⁰ involucra cada vez más a sectores significativos de la población de un país (y en particular de ciertas categorías: mujeres, jóvenes, trabajadores migrantes).

La movilidad de los trabajadores y la naturaleza de esta movilidad son afectadas por una elección de países periféricos, algunos de ellos con políticas centradas principalmente en la inversión por parte de los países industrializados y de otros en que las políticas están centradas particularmente en las transferencias internacionales de tecnología adquiridas por esos países periféricos, ya sea por endeudamiento y/o por acumulación de capitales¹¹.

La organización del trabajo y la movilidad

La estrategia de la automatización es principalmente una estrategia de organización del trabajo. Efectivamente, «en otras palabras, una estrategia de automatización, aunque se la considere sólo en relación con los aspectos más técnicos (característica del *hardware*, concepción del *software*) constituye una estrategia de organización del trabajo. La técnica informática, que presenta el conjunto de posibilidades de organización de las actividades derivadas de las ciencias y de la tecnología, es rica en posibilidades combinatorias. La telemática puede desplazar en el espacio a las actividades que actualmente están concentradas en las oficinas, cambiando las condiciones sociales del trabajo»¹².

9. C. Vimont: *L'avenir et l'emploi*, París, Economica, 1981, p. 184.

10. Commissariat général du Plan: *Emploi éclaté, hommes dissociés*. París, La documentation française, 1982.

11. C. Jedlicki: «Les transferts internationaux de technologie comme forme de localisation de la production». *Revue Tiers Monde*, T. XXIII, n.º 91, juillet-sept. 1982.

12. F. Novara: «Note sui problemi di introduzione dei sistemi informativi automatizzati», *Problemi del socialismo*, n.º 20, 1981, p. 43.

La automatización puede ser también el resultado de las reivindicaciones sociales de los trabajadores relativas al mejoramiento del trabajo. «El avance sueco en robótica se debe, en gran parte, a la acción de los sindicatos contra el trabajo en serie. Este ejemplo es generalizable; la utilización de la informática en los numerosos servicios de tipo terciario, plenamente asumidos por el personal, no provocaría más que determinados impedimentos. De hecho se sabe que las profesiones que tienen una tradición de dominio de sus herramientas de trabajo (los agricultores, por ejemplo) son mucho más receptivas a la utilización de la informática¹³.

Por otra parte, la complejidad mayor, originada por la transformación tecnológica, estimula los grupos marginados a luchar por la igualdad de derechos. «En la medida en que aumenta el poder de decisión de un sistema social la democracia deja de ser una cuestión de elección para convertirse en una necesidad del futuro. El sistema no puede prescindir de ella»¹⁴.

La movilidad y la organización al interior del sistema productivo están ligadas a la «clase de pertenencia» y a la naturaleza del proceso económico; se puede, en efecto, observar movilidad en relación con diferentes actividades productivas sin que se produzcan cambios en los procesos de clase¹⁵. Naturalmente, los dos mecanismos pueden interactuar y es evidente que la pertenencia a una clase o a otra es determinante en cuanto a posibilidades de acceso para tal o cual actividad productiva.

Una redistribución de la división social e internacional del trabajo puede tener consecuencias importantes con respecto a la movilidad del trabajo al interior de una sociedad y entre países, pero en lo referente a la aplicación de una teoría democrática de la división del trabajo, sólo nos encontramos en el comienzo¹⁶.

Movilidad e información

La movilidad del trabajo y de los trabajadores a través de la información es digna de atención: por un lado, la concentración de la información en ciertos países, origina empleos; por el otro, mediante la información hay posibilidades de desplazar tecnologías y de crear empleos¹⁷.

13. C. Roche: «Eléments pour un programme politique de réponse a la crise économique», *Les temps modernes*, avril 1983.

14. A. Toffler: *Future shock*, New York, Bantar Books, 1981.

15. G. Payne: «Occupational and industrial transition in social mobility», *The British Journal of Sociology*, Vol. XXXIV, n.º 1, March 1983, pp. 72-89.

16. P. Green: «Prolegomena to a democratic theory of the division of labour», *The philosophical forum*, Vol. XIV, n.º 3-4, Spring-Summer 1983.

17. UNESCO: *Voix multiples, un seul monde*, París, UNESCO. La documentation française/Nouvelles éditions africaines, 1980.

«La información se convierte en el factor predominante, aunque no materia en las actividades productivas y en los procesos de decisión de la empresa» y «en el futuro, el impacto de la microelectrónica se desarrollará en toda la estructura de la empresa, de la fabricación a la administración, de la planificación a la comercialización»¹⁸.

El avanzado desarrollo técnico permite al mismo tiempo la génesis de la humanidad planetaria, es decir, esta nueva edad del hierro, y su destrucción apocalíptica»¹⁹. Por lo demás, el padre de la cibernética, N. Wiener, nos había recordado los cambios necesarios para que la segunda revolución industrial fuera positiva para la humanidad. «La primera revolución fue la desvalorización del brazo del hombre a causa de la competencia originada por la maquinaria. La revolución industrial moderna está destinada, igualmente, a desvalorizar el cerebro humano... Evidentemente que, de la misma manera como han sobrevivido a la primera revolución industrial el carpintero especializado, el mecánico profesional y el buen sastre, también podrán sobrevivir a la segunda el sabio experimentado y el administrador capaz. Sin embargo, y suponiendo que esta segunda revolución ya está cumplida, el ser humano medio de talento mediocre, o tal vez inferior, no tendrá ya nada que vender que valga la pena. La respuesta, evidentemente, es que nosotros hagamos una sociedad fundada sobre los valores humanos que no estén supeditados solamente a aquellos de la compra y de la venta»²⁰.

El aumento del rendimiento laboral producido por la maquinaria va acompañado de una disminución de otros elementos del ecosistema: «Los factores críticos son tres: el aumento demográfico, la creciente diferencia de los ingresos y la estrategia energética que tiende a transformar sin cesar, cantidades cada vez mayores de energía (a fin de aumentar el rendimiento laboral)... Sólo el rendimiento laboral del hombre aumenta, mientras disminuye el de la tierra y el de la energía, el de los metales y el de los mares»²¹.

Se hace necesaria, entonces, una nueva síntesis acerca de las relaciones entre utopía, técnica y educación»²².

Automación y derecho al trabajo

Las implicaciones de las nuevas tecnologías del mercado del trabajo

18. G. Friederichs; A. Schaff: *Microelectronics and society, for better and for worse*, Londres, Pergamon Press, 1982, pp. 121 et 119.

19. E. Morin: *Pour sortir du xxème siècle*, Paris, Nathan, 1981, p. 358.

20. C. Barrier-Lynn; «Notes en marge de celle de Jean Lijkiné a propos d'automatisation a la japonaise», *Sociologie du travail*, N.º 1, 1983, p. 63.

21. L. Conti; C. Camera: *La technologie des origines a l'an 2,000*, Paris, Solars, 1981, pp. 334, 335, 336.

22. A. Monclús Estella: «Consideraciones sobre utopía técnica y educación». *Universitas 2.000*. Vol. 6, N.º 1, 1982 (Venezuela).

no han sido aún convenientemente exploradas. Y a menudo nosotros exageramos la posibilidad de transformar la mayor parte de nuestros empleos en empleos altamente sofisticados: «mientras el número de puestos de analista en informática aumentará en un 100% entre 1978 y 1990 donde solamente 200.000 nuevos puestos serán creados, por el contrario, habrá más de 600.000 nuevos puestos de cuidador y de empleado para todo servicio»²³. La coexistencia entre categorías de puestos de alta tecnología y puestos no calificados irá acentuándose.

«Uno de los aspectos más importantes de las nuevas tecnologías —y en particular de microelectrónica, informática, robótica, nuevos materiales, nuevas energías— es su difusión horizontal dentro de las numerosas actividades productivas. La introducción de esas nuevas tecnologías proporciona una excelente oportunidad para modernizar y rejuvenecer los sectores tradicionales a niveles de la producción, la dirección y el mercado²⁴. Pero, «¿cuál será el precio que tendrán que pagar los trabajadores?». La tecnología no es una de esas variables que puede ser aislada, tampoco tiene ninguna variable que pueda ser aislada, ni posee la dimensión de los factores clásicos de producción como son el capital y el trabajo²⁵. Esta es una de las razones más importantes por la cual es tan difícil hacer una previsión correcta. Todo el mundo está de acuerdo en constatar que, durante estos dos últimos siglos, las innovaciones tecnológicas básicas han estado asociadas a largos ciclos de actividad económica²⁶, pero, ¿cómo será el próximo ciclo económico?

La movilidad producida por las nuevas tecnologías puede originar la estabilidad del empleo para algunos. Las conclusiones del informe japonés relativas a las consecuencias de la microelectrónica sobre el empleo señalan que «el número de empleos deberá aumentar sobre todo para los operadores de máquinas-herramientas de control numérico y disminuir para los obreros de fundiciones. Esto ilustra perfectamente el problema de las calificaciones que plantea la nueva tecnología: un obrero fundidor cesante tiene pocas probabilidades de poderse adaptar a un puesto de operador de una máquina a control numérico²⁷. Sin embargo, la controversia entre automatización y creación de empleos sigue vigente: por un lado, se constata una regresión en la contratación y una pérdida del empleo por la introducción de la automa-

23. H. M. Levin; R. W. Rumberger: *The educational implications of high technological*, National Institute of Education/Stamford University, Février 1983, p. 5, Mimeo.

24. Auteurs variés: *Technologie, croissance, emploi*, Paris, La Documentation Française, 1983.

25. Bit: *World labour report*, Geneve, 1984, p. 3.

26. Bit: *Op. cit.*

27. OCDE: *La micro-électronique, la robotique et l'emploi*, Paris, OCDE, 1982, p. 75.

ción y, por el otro, se observa que la automación representa un aumento en productividad, condición necesaria para el mejoramiento del empleo²⁸.

«El derecho laboral deberá transferir los recursos del estado destinados a mantener a los ciudadanos que se encuentran sin trabajo, hacia la mantención en el trabajo de la población en edad laboral». El derecho al trabajo «podría ser una ampliación considerable del derecho de ciudadanía y de igualdad; esto es tan importante que, si este derecho no pudiera ser garantizado por más tiempo por las técnicas de regulación macro-económica, debería ser garantizado a través de otras formas de intervención política»²⁹. Por lo tanto, derecho al trabajo como extensión del derecho de ciudadanía y de igualdad: esta proposición está fundada sobre consideraciones que no son solamente éticas, sino también económicas. Se propone una transferencia de recursos que, en vez de ser utilizados en mantener a los trabajadores en situación de cesantía, como se hace actualmente, serían destinados a ocuparlos. Por ejemplo, en 1981, en el Reino Unido, el costo de un desempleado fue de 3.400 libras, sin considerar otros gastos por concepto de atención médica (en general muy elevados para los que se encuentran desocupados)³⁰.

Por el momento, las propuestas para un derecho individual universal al trabajo no están en línea con las políticas relativas al trabajo en muchas de las sociedades industrializadas. Durante la época del Welfare State («Estado Beneficencia»), era el Estado el que tomaba a su cargo los gastos relacionados con el desempleo: las nuevas orientaciones, que tienden a aliviar más al Estado de sus funciones y a reducir los impuestos, cuya función también consistía en mantener el Welfare State («Estado Beneficencia»), llevan en el presente a un aumento de la cantidad de desempleados negando, por lo tanto, ese derecho universal de los individuos al trabajo.

De un derecho social al trabajo, a un derecho individual universal al trabajo; este paso, a pesar de constituir el centro de los debates se encuentra, todavía, muy lejos de la realidad.

Las nuevas tecnologías pueden contribuir no solamente a las necesidades organizativas del sistema productivo, sino también a las necesidades individuales y colectivas de la vida personal y social. Una apreciación diferente de las nuevas tecnologías puede reorientar la investigación tecnológica hacia esta dirección. Ellas pueden transformar la vida educativa y de ocio; ellas pueden enriquecer el tiempo de no trabajo de numerosas categorías de personas, y la capacidad de aprendizaje de nuestras sociedades.

28. F. Geze: «Automatisation, productivité et emploi»; A. Fourçans et J. C. Tarondeau: «Automatisation et emploi, mythes et réalités», in Adefi, *Les mutations technologiques*, París, Economica, 1981.

29. M. Rustin: «A strategy for jobs». *New left review*, janvier-février 1983, pp. 56-57.

30. M. Rustin: *Op. cit.*

«El *slogan* puede también convertirse en poder de cálculo para la gente. En cierto modo, esto hace pensar en el desarrollo tecnológico precedente, es decir, en la imprenta que, al reducir los costos de comunicación, aumentó la capacidad para las prácticas democráticas»³¹.

Creación de empleos y demanda de servicios socio-culturales

El derecho al trabajo es la resultante de muchas variables, de las cuales la principal es la de las nuevas formas de solidaridad entre los asalariados en lo que se refiere a compartir tanto el trabajo como las ganancias producidas por ese trabajo. Pero también está vinculado con la creación de nuevos empleos, de lo cual las sociedades industrializadas todavía tienen gran necesidad en relación con desequilibrios en su desarrollo, y también lo necesitan las sociedades del Tercer Mundo porque éstas son la condición del desarrollo de aquéllas.

En cuanto a las sociedades industrializadas, se puede constatar que, ciertos servicios culturales, médicos y, en cierta medida, sociales y educativos, son todavía insuficientes y muy atrasados en relación con las necesidades de una sociedad moderna. Sin embargo, existe un aumento de estos servicios pagados que están a disposición tanto de las clases acomodadas como también de las medianamente acomodadas. Con respecto a las sociedades del Tercer Mundo, se puede constatar que a menudo el nivel mínimo de las infraestructuras más fundamentales no se ha alcanzado, lo que produce un bloqueo en el desarrollo de estas sociedades. La gran demanda y la diferenciación de los servicios sociales, educativos y culturales, requerirán una movilidad de los trabajadores al interior de los servicios públicos con el fin de responder a la evolución de la demanda social, cultural y educativa. Pueden surgir posibles conflictos entre los derechos de los trabajadores responsables de esos servicios y los del conjunto de trabajadores usuarios de estos mismos servicios. La respuesta podría ser la de una movilidad, en relación con la demanda, acompañada de políticas de formación y de garantías de empleo.

Una de las respuestas al trabajo es tal vez una estrategia basada en la «reducción de las horas de trabajo, el tiempo parcial, los permisos educativos pagados, la garantía de un ingreso anual mínimo, el desarrollo de actividades significativas para los desempleados sin pérdida de beneficios ni de asignaciones y proyectos financiados para los cesantes»³². «Es

31. M. Warner: *The impact of new technology on participative institution and employee involvement*, Dubrovnik, ISA, Mimeo, 1983.

32. W. Albeda: «Reflections on the future of full employment» (Part I), *Labour and Society*, Vol. 7, N.º 4, oct.-dec. 1982, pp. 355-373; (Part II), *Labour and Society*, Vol. 8, N.º 1, January-March 1983, pp. 57.

necesario, sin embargo, recordar que aunque el empleo no es afectado por el cambio tecnológico, lo serán los precios y, en consecuencia, la distribución de los ingresos»³³.

Democracia industrial y movilidad

La democracia industrial ha experimentado un desarrollo interesante en varios países³⁴. Sería conveniente examinar las relaciones entre el desarrollo de la democracia industrial, por un lado, y la automatización y la situación de un país dentro de la división internacional del trabajo (DIT), por el otro. La situación privilegiada en la DIT y el alto nivel de automatización de la producción de un país ¿están favoreciendo la democracia industrial que, en cierto modo, contribuye a la movilidad de los trabajadores? ¿En qué medida una situación privilegiada en la DIT y las luchas de los trabajadores hace que algunos países sean más avanzados que otros en el campo de la democracia industrial?

Una fuerte movilidad de los trabajadores (principalmente en los países con débil protección sindical y clases sociales relativamente poco estructuradas) produce, en períodos de crisis económica, cambios frecuentes entre trabajo, cesantía, formación, sub-empleo, recalificación, descalificación.

El período promedio de tiempos de cesantía de los jóvenes varía de un país industrializado a otro. Ella es, en cierta medida, inversamente proporcional al poder sindical, es decir, allí donde los trabajadores que cuentan con un empleo son defendidos por los sindicatos, existe más protección en relación con la pérdida y la rigidez de éste que con la adquisición de un empleo. Este hecho debería inducir a los sindicatos a plantearse más a menudo el problema del empleo de todos los trabajadores y no solamente el de los que se encuentran en actividad.

Saber, educación y movilidad

Una revolución considerable en el área de las actividades productivas está constituida por el hecho de que la producción del saber y la transferencia de conocimientos y de formaciones se están transformando en una de las actividades productivas principales. De allí se origina una movilidad vinculada a la producción de saberes.

33. P. Stoneman: *The economic analysis of technological change*, New York, Oxford Press, 1983.

34. Ires GGIL (ed.): *Obiettivo democrazia industriale*, Rome, ESI, 1980. Auteurs variés: «La démocratisation du travail», *Revue internationale des Sciences sociales*, N.º 100, 1984.

Adaptarse a la movilidad no significa aceptar las causas de esta movilidad, sino solamente constatar que ella existe con ciertas características. Un trabajo, ligado a una movilidad geográfica y profesional, deseada o impuesta, exige calificaciones sociales, culturales, y no solamente profesionales.

Las relaciones sociales de la producción influyen en la tecnología de la producción y viceversa³⁵ y la movilidad es afectada por la tecnología y las relaciones sociales. De allí el interés de los trabajadores por conocer las transformaciones tecnológicas y científicas en el marco de la producción.

Esta movilidad, al interior del mundo de la producción se ve enfrentada a una rigidez de los sistemas educativos que a menudo son incapaces de captar el nuevo rol del saber en la producción, tanto al interior de un país como entre países. El número de investigadores, el porcentaje de diplomas nacionales en relación con los importados, son indicadores reveladores del auge económico.

La electrónica, la informática, la robótica y la biotecnología tienen una influencia sobre las necesidades educativas. Sin embargo, ¿hacen estas tecnologías más competentes a las personas, o todo lo contrario? Este asunto debe ser estudiado pero, en general, las nuevas tecnologías requieren del dominio del saber particular.

Las nuevas tecnologías están relacionadas y originan nuevos modelos organizacionales, elegidos por la clase obrera o impuestos a ella: en consecuencia, las nuevas actividades educativas deben ser desarrolladas por los mismos trabajadores con el fin de negociar la introducción de estas tecnologías en el sistema de producción. Y si transformación del sistema de producción significa reducción de las horas de trabajo, se deberá crear nuevas actividades educativas para enriquecer el tiempo libre originado por los diversos tipos de automatización.

La automatización progresiva de la producción conducirá a una gran transformación de la educación, y la educación permanente se convertirá en una forma de ocupación universal, puesto que una parte importante del período activo de cada individuo estará dedicado a las actividades educativas³⁶. Sin embargo, los efectos del sistema educativo sobre el empleo y la cesantía parecen ser mucho menores que el de su oponente: «el desempleo parece tener mayor impacto en el sistema escolar que el sistema escolar sobre el empleo»³⁷.

35. A. Zimbalist (ed.): *Case studies on the labour progress*, New York, Monthly Review Press, 1979, p. 50.

36. G. Friederichs; A. Schaff: *Op. cit.*

37. M. Carnoy: *Education and Employment: a methodology for local policy research*, París, UNESCO, 1979, p. 3.

Los problemas planteados a la educación por los diferentes tipos de movilidad y por la necesaria creación de empleos, son bastante numerosos. Dentro de esta problemática se encuentra: la relación entre la formación general y la más específicamente profesional, la relación y la integración entre la creación de empleos a nivel local y la economía a nivel nacional o internacional, la defensa y el fortalecimiento de los empleos industriales o simplemente la planificación y el desarrollo de empleos no industriales, principalmente en los sectores de los servicios.

**LA PARTICIPACION SOCIAL
EN LOS BARRIOS
DE ZARAGOZA**

GERARDO ALONSO GINOVES

LA PARTICIPACION SOCIAL EN LOS BARRIOS DE ZARAGOZA

Se presenta esta experiencia después de dos años y medio de trabajo socio-cultural en los barrios de Zaragoza por parte de la Universidad Popular.

No se presenta dicha experiencia como una cosa cerrada ni terminada, por lo tanto únicamente quiere ser una aportación al trabajo cultural en los barrios de Zaragoza.

Durante este tiempo, la recogida de datos, contactos, actividades, por parte de los nueve animadores socio-culturales ha sido muy importante, dicho trabajo ha ido perfilando la realización de unos planes globales de Animación Socio-Cultural para cada barrio, dicho plan global sería el marco en el cual la U.P.Z. se tiene que mover.

La U.P.Z. cuenta con 2.000 a 2.500 participantes cada cuatro meses, de los cuales el 65% continúan a lo largo de todo el curso. Por este motivo existe una acción cultural con dichos participantes, además de la acción formativa que recibe en su curso. Dicha acción cultural se concreta en seminarios, ciclos, excursiones, exposiciones, fiestas, visitas culturales, intercambios, proyecciones, etc... todo este tipo de actividades se concreta luego en cada barrio:

1. Descripción de la zona % población, nivel de instrucción ocupación laboral, urbanismo.

2. Animación Socio-Cultural interna de los cursos y talleres de la U.P.Z.

3. Contacto con los colectivos del barrio y listado de los mismos.

4. Animación Socio-Cultural hacia el exterior del barrio.

—Trabajo con A.P.A.S.: Seminario de Formación de Padres y Seminario de Asesoramiento a las Juntas de A.P.A.S.

—Comisiones de cultura.

—Juventud.

—Parados.

—Tercera Edad.

5. Colaboración entre varias zonas.

En la U.P.Z. nos planteamos el barrio en su globalidad, para luego concretar nuestra actuación por proyectos a corto y medio plazo.

Un ejemplo de esto son los Seminarios de Padres, ciclos sobre Aragón, sobre Declaración de la Renta, Salud, etc.

Haciendo un pequeño análisis de la participación en los barrios podemos considerar las siguientes cuestiones:

1. Ha existido estos últimos años una crisis del movimiento ciudadano, digo ha existido, pues existen síntomas de que el movimiento ciudadano se recupera, ahí están las nuevas AA.VV. y una Federación de Barrios fortalecida en su última asamblea.

La crisis de años anteriores, se ha analizado suficientemente, aunque sí podemos afirmar que en la lucha contra el franquismo, las AA.VV. tienen un carácter de lucha por las libertades, al venir la situación democrática algunos partidos políticos (no todos) abandonaron dichas AA.VV., con lo que dicho movimiento atravesó unos años difíciles.

2. Existe en nuestra ciudad un bajo nivel asociativo, este corre paralelamente a una crisis general de la sociedad económica, social, cultural y de valores.

3. Falta de coordinación de los servicios municipales y esto implica poca voluntad política de fomentar la participación y el desarrollo cultural.

4. Falta de infraestructuras y lugares de encuentro socio-cultural, donde los vecinos pudieran reunirse y plantearse una acción de cara al barrio.

5. Sí que es cierto, el florecimiento de ciertos grupos emergidos en nuestra sociedad: ecologistas, pacifistas, lucha por la objeción de conciencia, etc., aunque suelen ser minoritarios.

6. El planteamiento de la educación de los hijos, y por lo tanto la participación de los padres en la escuela ha reforzado el colectivo de las A.P.A.S. generándose proyectos y necesidades de formación por parte de los padres.

Zaragoza es una ciudad no muy grande que posibilita el desplazamiento, con lo que pueden existir barrios con poca conciencia de barrio, aún así existen zonas muy marcadas con una gran tradición de barrio, donde predominan vecinos de corte netamente popular, así son Delicias, Almozara, San José, Las Fuentes, Torrero. Así también existen barrios donde el nivel de servicios es muy bajo por lo que tienen grandes carencias y problemas. Oliver, Valdefierro, Actur, etc.

Alrededor de la gran urbe existen los barrios rurales que pertenecen administrativamente a Zaragoza, tienen distintos planteamientos, los medios económicos son agrícolas, y donde se dan diferentes formas urbanísticas, la gente joven baja a trabajar a la ciudad, en los polígonos industriales; con los medios de locomoción se ha facilitado el que estos pueblos no se despueblen.

El trabajo socio-cultural en los barrios, ha ido en aumento, ha existido un desplazamiento de las luchas de los vecinos por un mejor habitat, calidad de vida o contaminación, por un satisfacer las necesidades educativo-culturales, que están ahí.

Como ejemplo de esto es la necesidad de la gente de sacarse el graduado escolar que le permitiese tener mejor acceso al mercado de trabajo, aún a sabiendas que este no existe. También la existencia de otros cursos de formación: Cultura básica, plástica, formación profesional. Desde la administración el dar unos servicios educativos-culturales ha sido de forma indiscriminada y sin una planificación; pues se da la paradoja que desde diferentes servicios municipales: Bienestar Social, Juventud, Universidad Popular, se dan los mismos servicios; esto crea un gran caos en los barrios, el ciudadano se encuentra desorientado, aunque también hay que decir que al ser la oferta amplia esto genera mayor demanda y se le abren a la gente nuevas vías de acceso a la cultura.

Lo anteriormente expuesto, nos lleva a plantear lo siguiente:

1. Es urgente el realizar planes globales de actuación cultural, dichos planes los deberán realizar todas las entidades, colectivos que trabajan en el barrio.

2. Reivindicar el tener infraestructuras que posibiliten el desarrollo cultural de los vecinos y del barrio.

3. Que se dote a los barrios de todos los servicios a los que tiene derecho: parques, hogares de ancianos, centros infantiles, centros de adultos, etc.

4. Lograr una coordinación real en trabajo cultural con los colectivos sociales existentes en el barrio.

El trabajo de la U.P.Z. en los barrios, contempla cada barrio de forma global, va dirigido a los siguientes sectores:

- Potenciación del movimiento de A.P.A.S., por medio del Seminario de formación de Padres y a las Juntas.

- Apoyo a las AA.VV. con motivos culturales: campañas, actividades, etcétera.

- Dinamización y colaboración con colectivos culturales mediante cursos talleres y actividades.

- Dinamización de los participantes que se inscriban en los cursos y talleres de la U.P.Z. mediante el fomento de actividades, ciclos, seminarios, debates, etc.

- Apoyo a las Comisiones de Cultura de las Juntas de Distrito, programando conjuntamente de cara al barrio, también como lugar de coordinación de los colectivos.

—Favorecer la creación de grupos estables que se vayan independizando de la U.P.Z., en los distintos campos culturales: plástica, teatro, investigación histórica, etc.

—Proyección de los grupos de aprendizaje sobre el barrio; fomento de periódicos del barrio, fiestas, etc.

—Fomento de los viernes culturales u otro día de la semana para realizar actividades, fiestas, visitas, etc.

—Atención a necesidades concretas de aprendizaje en grupos naturales constituidos y que requieren temas sobre: Salud, Aragón, Plástica, Psicología, etc.

A la hora de operativizar el trabajo en los barrios la U.P.Z. cuenta con nueve animadores Socio-Culturales: ocho de barrios urbanos y uno que coordina los barrios rurales.

La distribución es la siguiente:

—CASCO VIEJO-CENTRO.

—DELICIAS-ALMOZARA.

—ROMAREDA-CASABLANCA.

—SAN JOSE-LAS FUENTES.

—OLIVER-VALDEFIERRO-MIRALBUENO.

—TORRERO-LA PAZ.

—MARGEN IZQUIERDA-PICARRAL-LA JOTA.

—ACTUR-JUSLIBOL.

RURALES:

SANTA ISABEL, LA CARTUJA, MOVERA, CASETAS, SAN JUAN, VILLAMAYOR, GARRAPINILLOS, PEÑAFLO, SAN GREGORIO, MONZALBARBA.

Dichos animadores se encuentran en la U.P.Z. en el Departamento de Barrios y Animación Socio-Cultural, que lo coordina un miembro del equipo de dirección. En cada barrio existe el Equipo Pedagógico de Zona (E.P.Z.) que lo forman todos los monitores que trabajan en la zona. El E.P.Z. es lugar de planificación, seguimiento y evaluación de los cursos, talleres y actividades que se realizan en la zona.

El Animador Socio-Cultural, dentro de la estructura de la U.P.Z., tiene acceso directo con los diferentes departamentos de la U.P.Z. a la hora de planificar ciclos, debates, seminarios, etc.

Así también con el Centro de Recursos Didácticos para el apoyo y la realización del trabajo en el barrio.

Aparte de lo dicho con anterioridad podemos afirmar los siguientes problemas:

1. Cómo llegar a la gente y lograr una motivación cultural.
2. Cómo lograr pasar de un aprendizaje a una participación que genere el cambio de estructuras.
3. Cuáles son las necesidades reales de la gente.
4. Cómo crear lugares de encuentro a corto y medio plazo.
5. Cómo romper el aislamiento de los participantes en cada curso o taller de aprendizaje.
6. Cómo generar nuevos colectivos y dotarlos de unos recursos mínimos para su desarrollo.

Estos y otros son un poco los problemas que tenemos, quedando planteados, podemos entrar a debatir diferentes aspectos sobre la participación social en nuestros barrios de ZARAGOZA.

**LA FORMACION OCUPACIONAL
DEL FONDO DE PROMOCION
DE EMPLEO**

JOSEP CUEVAS I BATICON

INTRODUCCION

El Fondo de Promoción de Empleo es una asociación sin ánimo de lucro y con carácter de colaborador del INEM, siendo su órgano de gobierno, un Consejo Rector tripartito integrado por la Administración Central y Autonómica, las Organizaciones Sindicales firmantes de la reconversión y las entidades empresariales en las mismas condiciones.

Tiene como objetivo primordial ofrecer una amplia cobertura socio-laboral a los trabajadores afectados por el proceso de reconversión industrial, concretizado en lograr la reinserción laboral de todos los trabajadores excedentes de la mencionada reconversión, mediante una acción directa que determine el número de trabajadores idóneos en relación con las demandas de empleo —trabajadores con un perfil profesional acomodado al del puesto de trabajo que demanda la empresa—, así como por una diferida, sujeta a una acción de FORMACION OCUPACIONAL que capacite —a corto y medio plazo— la reinserción del trabajador a su nuevo puesto de trabajo.

Los cambios tecnológicos y cualitativos en la organización del trabajo, conlleva una constante adaptación profesional, por lo que, los trabajadores apartados de su trabajo —provisional o definitivamente— a causa de una reconversión, quedan aparcados en un limbo de frustraciones y, lo que es más grave, sin posibilidad de adecuarse al acelerado mundo del desarrollo tecnológico, sumado, aún más si cabe, a un proceso de olvido acelerado de sus conocimientos.

Es sabido que cuando más se diferencia y diversifica la división del trabajo, más difícil le es al ciudadano encontrar su sitio en la sociedad. Ya que el desarrollo industrial, comercial y tecnológico impacta no sólo en el campo laboral, sino también en las relaciones sociales y hábitos adquiridos, llevando a los trabajadores a una inseguridad y tensión personal que les dificultará situar su propio, «YO», no sólo a nivel individual o familiar sino a todos los ámbitos comunitarios donde se desarrolla la acción de formación.

Ante esta disyuntiva el Servicio de Formación del F.P.E., considera que la acción de formación ocupacional no es sólo una exigencia, sino una necesidad social primaria, dirigida a todos los trabajadores adscritos voluntariamente al F.P.E. sin distinción de sexo, edad, filiación política, etc.

En otra vertiente el F.P.E. tiene un carácter «prospectivo-preventivo». La acumulación de experiencias, métodos, sistemas organizativos y didácticos,

etc., posibilitarán en el futuro transferirlos a situaciones similares de formación ocupacional, desarrollando, en consecuencia, los tratamientos más idóneos y eficaces que permitan corregir el cúmulo de injusticias sociales, que en el campo del trabajo, sufren los trabajadores.

FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE FORMACION OCUPACIONAL

Las funciones prioritarias del departamento de Formación se centran en la «orientación» y «capacitación» de los trabajadores al objeto de:

—*Facilitar las vivencias individuales de su proceso de reconversión.*

—*Fortalecer los procesos de readaptación profesional y social.*

—*Aplicar la formación idónea y necesaria, que les capacite para desarrollar los nuevos trabajos y, en consecuencia, les lleve a autorrealizarse en los mismos.*

Ante este reto, es indispensable establecer unas estrategias de «orientación aplicada» que determinen,

En un «primer estadio»:

a) El número de trabajadores idóneos, en relación con las demandas de los puestos de trabajo.

b) Seleccionar a los trabajadores, atendiendo a:

—*Su capacidad y experiencia, en relación con el currículum exigido.*

—*Sus intereses y expectativas en conseguir el puesto de trabajo.*

—*Sus rasgos de personalidad.*

—*Su titulación.*

c) Motivar a los trabajadores para que sean capaces de:

—*Conseguir una actitud positiva frente a la adaptación de los cambios profesionales.*

—*Concebir el futuro de forma original y con valores vitales propios (búsqueda de trabajo, creación de nuevos puestos de trabajo, etc.).*

—*Conocer más y mejor las posibilidades de evolución y desarrollo profesional (integrarse en nuevos procesos de formación y reciclaje, etc.).*

En un «segundo estadio»:

a) Realizar un seguimiento de la eficacia de la «orientación ocupacional» en el período de formación; para mejorar, dentro de lo posible, las futuras pautas «orientativas».

Se analiza la variable «eficacia» que dependerá primordialmente de la: «dificultad-facilidad del programa», «eficacia docente del profesor», «nivel de preparación», y de la «motivación intrínseca y extrínseca del mismo».

b) Evaluar la «eficacia de la orientación ocupacional y del proceso de formación en el puesto de trabajo», mediante visitas periódicas, a los centros de trabajo que hayan contratado trabajadores del Fondo, del orientador; el cual pulsará la opinión del trabajador y empresario.

c) Desarrollar planes para «orientar o reorientar» al trabajador, a corto y largo plazo, en base a la prospectiva ocupacional.

Estas motivaciones unidas a los procesos de capacitación tienen que servir para:

—Ubicar el cambio y el de su entorno.

—Asegurar la reinserción socio-profesional.

—Planificar la prospectiva ocupacional lo más realista posible.

—Crear la capacidad de adaptación al cambio tecnológico exigido.

—Mantener, readaptar y mejorar los niveles educativos (instrucción y formación).

Asimismo el Departamento de Formación asume la necesidad de colaborar con cualquier entidad pública (INEM, Universidades, Concejalías de Educación de los Ayuntamientos, Departamentos de Enseñanza de las Comunidades Autónomas, etc.) o privada que actúen en el mismo ámbito.

—En la actualidad se ha firmado un Convenio de colaboración entre el Fondo de Promoción de Empleo y la División de Didáctica del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Barcelona, a fin de que ésta realice tareas «técnicas de formación ocupacional», en el campo de la «Orientación, Diagnóstico, Seguimiento y Prospectiva» dentro de las Unidades Territoriales que configuran el F.P.E.

OBJETIVOS

Los principales objetivos del Departamento de Formación del F.P.E. se centran en:

—1.º Servir de plataforma, donde los trabajadores puedan aportar y adquirir conocimientos, destrezas, actitudes, etc., que les permita organizarse para buscar nuevos puestos de trabajo.

—2.º Ayudar a situarse y responder a los cambios y exigencias que plantea la transformación industrial y desarrollo científico-técnico.

3.º *Suministrar la información y recursos necesarios para ubicarse dentro de las nuevas perspectivas laborales (síntesis necesaria de los intereses sociales y personales).*

4.º *Desarrollar la capacidad de respuesta operativa a la integración de España a la Comunidad Europea.*

5.º *Facilitar los cambios conductuales y actitudinales, a fin de que los hábitos ya adquiridos no les imposibiliten desarrollar responsablemente nuevos puestos de trabajo.*

6.º *Habituar al trabajador en el «trabajo de equipo productivo» y «solidario al concepto de grupo», unido al «ser responsable en los puestos productivos».*

El desarrollo operativo de los objetivos enunciados nos llevará a verificar individualmente la hipótesis siguiente:

«LA ADQUISICION DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, DESTREZAS Y ACTITUDES EN EL TRABAJADOR EN RECONVERSION (formación integral en un campo determinado), LE PERMITIRA ENFRENTARSE AL CONTINUO CAMBIO PROFESIONAL, A SU REINSENCION EN EL MUNDO SOCIO-LABORAL Y A LA INTEGRACION CONSISTENTE Y ORIGINAL EN LA SOCIEDAD DONDE VIVE».

CAMPOS DE ACTUACION Y GRUPOS DESTINATARIOS

El Departamento de Formación trabaja indiscriminadamente con todos los trabajadores adscritos al FONDO y se dirige fundamentalmente a los grupos siguientes:

1.º Destinatarios que van a incorporarse a los nuevos puestos de trabajo (ZUR, convenios con empresas) resultantes de la actuación del FONDO:

— *Analfabetos, trabajadores no cualificados, aquellos que no han terminado la Educación General Básica, F.P., etc.*

— *Obreros cualificados, administrativos, etc.*

— *Especialistas, ingenieros, directivos, etc.*

— *Trabajadores con oficios obsoletos.*

2.º Promoción de Autoempleo, individual o colectivo.

— *Creación de Cooperativas, Sociedades Laborales y Trabajos autónomos, etc.*

3.º Desarrollo personal.

— *Aquellos que estando en el FONDO tienen la oportunidad de terminar determinados estudios y carreras empezadas.*

4.º A los mayores de 55 años.

— *Potenciar la capacidad de originalidad respecto a su desarrollo personal y colectivo (Empleo del tiempo de ocio: Cooperativas del ocio, etc.).*

TAREAS DEL DEPARTAMENTO DE FORMACION EN LAS UNIDADES TERRITORIALES

Las tareas a desarrollar por el Departamento de Formación en las distintas Unidades Territoriales se centra en tres pilares fundamentales: «Orientación Ocupacional», «Formación Ocupacional» y «Coordinación Funcional».

Orientación Ocupacional

a) En el proceso de selección de los trabajadores para:

— *definir y configurar los grupos de incidencia y aprendizaje.*

— *los que requieran una formación general básica como pre-requisito para una nueva profesión.*

— *los que requieran de tecnología básica, de innovación tecnológica, en relación a las demandas de empleo.*

— *los que requieran de innovación tecnológica específica.*

b) En el proceso de formación, para orientar los cursos de:

— *Alfabetización (informando a los profesores sobre la motivación, hábitos de estudio, atención, cómo aprenden los adultos, etc., así como desarrollar un seguimiento individual y grupal de los trabajadores).*

— *Tecnología Básica (atendiendo a una orientación práctica del puesto de trabajo genérico en base a entrevistas, observación sistemática, etc.).*

— *Innovación Tecnológica específica (evaluando las posibles destrezas específicas, ejerciendo un seguimiento sistemático de los trabajadores, etc.).*

c) En el proceso de formación, para orientar a docentes y discentes:

— *Creando un dossier para orientación de los monitores, expertos, etc. (cómo favorecer la transferencia positiva y cómo evitar la negativa, estilos cognitivos rígidos y flexibles, aprender a aprender, etc.).*

— *Creando un dossier para orientar a los trabajadores (hábitos y técnicas de estudio, atención y memoria, etc.).*

— Redactando programas de actividades, informes periódicos de la orientación ocupacional en las diferentes fases.

— Cuantificando y presentando los datos, para poder utilizarlos de forma científica y comparativa.

Formación Ocupacional

a) Elaborando, ejecutando y evaluando los Programas de formación específicos de aplicación en su entorno.

— *Programa de Cualificación Básica, que tiene como objetivo principal capacitar a los trabajadores en el dominio de los conocimientos culturales, destrezas y actitudes básicas que les permita integrarse en el mundo laboral con garantías suficientes en nuevas tecnologías del campo de la electricidad, electrónica y mecánica.*

— *Nuevas Tecnologías, destinado principalmente a trabajadores con un nivel de especialización básica, intentando primordialmente «recuperar, conservar y ampliar, los conocimientos poseídos y adaptar sus capacidades y destrezas a la nueva realidad, al desarrollo tecnológico y a los cambios sociales y laborales que tendrán que afrontar en sus nuevas empresas».*

— *Otros cursos, que por su disparidad situacional o temática, están sujetos a una planificación supracomodada (cursos en las empresas, con perfil y dimensiones operativas fijas, etc.).*

b) Desarrollando, aplicando el seguimiento y evaluando los procesos de aprendizaje.

Coordinación Funcional

Trata de que los distintos departamentos de las Unidades Territoriales y del Nivel Central, actúen sincrónicamente, para que la eficacia final alcance los objetivos previstos. Primordialmente trata de:

- a) Coordinar con el Departamento de Recolocación, en materia de orientación profesional-ocupacional y de formación específica en los programas elaborados por las empresas recolocadoras.
- b) Contactar en su nivel y en coordinación con el Servicio Central de Formación con las entidades públicas y privadas, a efecto de tareas propias de formación.
- c) Desarrollar con el Departamento Central de Formación una eficiente coordinación a efecto de unificar criterios de actuación.

- d) Colaborar e informar al Departamento Central de Formación en la planificación didáctica, seguimiento, evaluación de actividades, adaptando a las situaciones y necesidades regionales las experiencias de las demás Unidades Territoriales.

En resumen, el Departamento de Formación pretende motivar y capacitar a los trabajadores adscritos, para que sean capaces de desempeñar de forma eficaz y responsablemente los nuevos puestos de trabajo que resulten de la acción del F.P.E., sin contradicción entre las motivaciones de intereses de los trabajadores y las necesidades reales de la industria.

Para conseguir este fin se han diseñado programas educativos pensados para adultos (ya que no se pretende reproducir patrones de educación formal) en el que se combinan, la adquisición de conocimientos con todo aquello que permita a los trabajadores el desempeño original y eficiente de un puesto de trabajo.

Esta finalidad implica preparar a los trabajadores para desempeñar nuevas funciones que ofrezcan alternativas a las variadas situaciones ocupacionales y tengan en cuenta las características específicas de cada medio en que los trabajadores desarrollaran su nueva tarea.

**LA EDUCACION DE ADULTOS.
ANALISIS Y PUNTOS DE CONVERGENCIA.
EXPERIENCIAS EN TARRAGONA**

ANGEL PIO GONZALEZ SOTO

- 0. PRESENTACION**
- 1. INTRODUCCION. PRECISIONES TERMINOLOGICAS**
- 2. LA EDUCACION PERMANENTE Y DE ADULTOS**
 - 2.1. El espacio vectorial: los objetivos.
 - 2.2. Un modelo taxonómico para la especificación de objetivos.
 - 2.3. Un modelo de intervención participativa.
- 3. SITUACION ACTUAL DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN TARRAGONA.**
 - 3.1. El caso de Cataluña en general.
 - 3.2. Tarragona:
 - 3.2.1. *Situación general.*
 - 3.2.2 *El Centro de Adultos del «Casco Antiguo».*
- 4. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

0. PRESENTACION

Desde el más estricto sentido pragmático, las aportaciones, sean del tipo que fueren, que se realizan en el ámbito de actividades como la que nos reúne, han de entenderse válidas en la medida en que muestran enfocar los problemas, en la medida en que pueden ayudar a crear el ambiente para el surgimiento de ideas o experiencias nuevas, pero no desde la perspectiva de «resolver» problemas particulares.

Por otra parte, la falta de una contextualización adecuada puede hacer que se sigan «discursos» ya sabidos para unos o demasiado alejados de intereses personales, para otros. La historia de este tipo de encuentros, en el ámbito que nos ocupa, ha sido suficientemente importante como para que se posea ya todo un bagaje «científico» y un espíritu abierto, no sólo en el respeto a las distintas opiniones, sino también en la predisposición a entender que las soluciones a los temas que nos preocupan pueden venir por muy distintos caminos y que, en definitiva, la ciencia es sumativa y todos hemos de construirla en la medida en que seamos capaces de aportar algo a ella o a los demás.

1. INTRODUCCION. PRECISIONES TERMINOLOGICAS

Tanto el análisis general como su contextualización al caso concreto de Tarragona nacen de ver y entender la EDUCACION DE ADULTOS como un proceso inscrito en el ámbito de la EDUCACION PERMANENTE.

La UNESCO, desde una óptica socio-cultural universalista, preconiza que:

«La educación no puede seguir reservada a una determinada edad de la vida, sino que ha de acompañar al hombre a lo largo de su existencia *para ofrecerle constantemente nuevas perspectivas y, sobre todo, nuevas posibilidades*. En ese proceso educativo permanente se atenuarán las nociones de fracaso y de éxito: quien fracase en una determinada empresa podrá encontrar otras ocasiones, sin quedar prisionero en vida de su fracaso».

(UNESCO. Conferencia Internacional. Ginebra. 1971)

«La expresión EDUCACION PERMANENTE designa un concepto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente como a

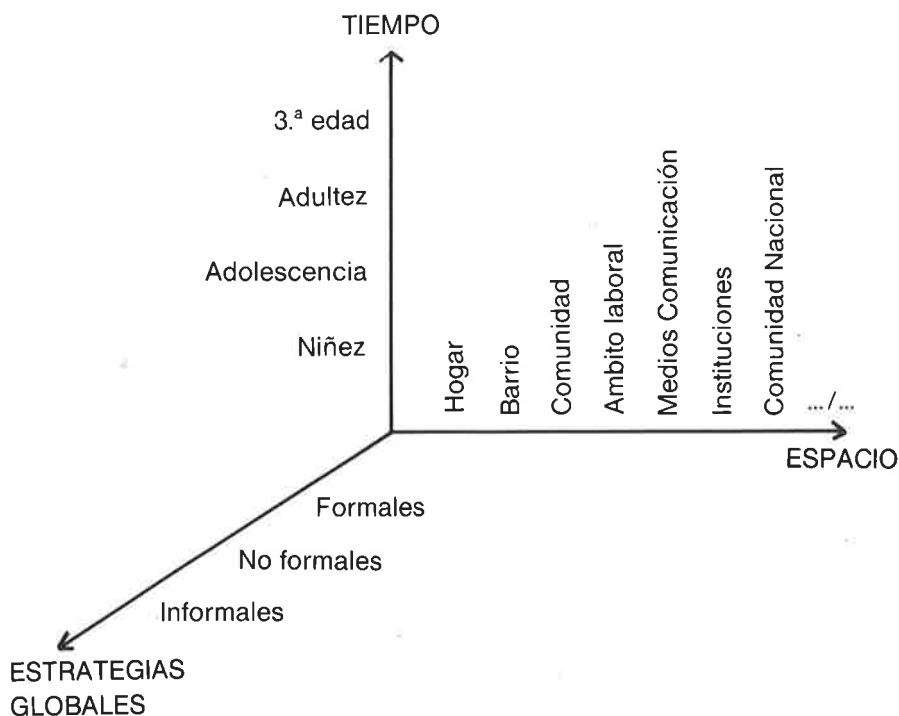
desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo».

(UNESCO. Conferencia General de Nairobi. 1976)

Nosotros la entendemos como un sistema global e integrador de educación, como recurso inagotable, abarcando «todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad» (PALLADINO, 1980, p. 15). En definitiva, como «un proceso *continuo* determinado por la finalidad primordial de mejorar la *calidad de vida*» (CARELLI en DAVE, 1979, p. 15).

Esa continuidad en el tiempo y la referencia a todos los «espacios vitales» del hombre ha generado lo que DAVE (1979) denomina: «Articulación vertical» e «Integración horizontal» de la Educación Permanente. Conjugando esas estructuras y conformando ejes con las ESTRATEGIAS GLOBALES de actuación en el ámbito de la Educación Permanente, obtendríamos la representación de la EDUCACION PERMANENTE que muestra la figura 1 y que resume nuestro punto de arranque conceptual.

Figura 1: EDUCACION PERMANENTE



La Educación Permanente se distingue, según MARIN (1981, p. 8), por:

1. Ser una posibilidad a la que pueden recurrir todos sin excepción cuando las circunstancias así lo exijan.
2. Contemplar toda la vida del sujeto.
3. Abarcar todas las dimensiones de la persona.

Por tanto, exige:

1. Una actitud personal consciente hacia los valores formativos.
2. Un planteamiento de política educativa que contemple la continuidad del proceso educativo a lo largo de toda la vida de los ciudadanos.

La *EDUCACION RECURRENTE*, por su parte, la entendemos como una forma organizada de educación por períodos de aprendizaje alternando estudio, trabajo y ocio. Su objetivo «distintivo» es llegar a la formación personal a través de la experiencia en el trabajo y conseguir nuevas capacitaciones.

La OCDE (1977) la sitúa como una «*estrategia para el aprendizaje permanente*», afirmación que compartimos. Suelen apuntarse como características esenciales de ella:

1. DISPONIBILIDAD (deben existir posibilidades reales de perfeccionamiento a lo largo de toda la vida).
2. ACCESIBILIDAD (debe estar al alcance de todos).
3. RELEVANCIA (debe tender al logro de autonomía personal) (HOUGHTON, 1976).

La *EDUCACION COMPENSATORIA* la concebimos como «*un Proceso educativo* tendente a completar o suplir la carencia de conocimientos (actitudes, disposiciones, destrezas o habilidades) no adquiridos por falta de acceso o abandono del sistema escolar» (TITMUS, 1979, p. 88).

Ambas formas, tanto la Educación Recurrente como la Compensatoria, serían «modelos» de actuación dentro del ámbito de la Educación Permanente.

Pero hemos apuntado también que la Educación Permanente puede concretarse a través de tres estrategias: formales, no formales e informales.

Lo FORMAL hace referencia al «sistema educativo estructurado administrativamente en grados, localizado en edificios específicos, acorde con unos requisitos legalmente establecidos y que desemboca en la obtención de títulos académicos». (SARRAMONA, 1982, p. 58 y 1984, p. 34).

Lo NO FORMAL se refiere a la «actividad educativa organizada que se sitúe fuera del sistema de enseñanza propiamente dicho...» (LOWE, 1978, p.

30) o «a toda forma de abastecimiento educativo que se realice fuera del sistema educativo formal». (DUKE, 1982, p. 79).

Las estrategias «formales» y «no formales» tienen en común la «sistematización», la planificación y estructuración.

Por su parte, lo INFORMAL o «educación de carácter difuso» (JANNE, en DAVE, 1979, p. 134), es «el proceso por el cual todo individuo, durante su vida, adquiere actitudes, valores, aptitudes o conocimientos a partir de la experiencia cotidiana y de los influjos y recursos educativos procedentes de su medio...» (COOMBS en LOWE, 1978, p. 30).

Las tres estrategias, en su consideración general, tienen cabida tanto en el ámbito global de la Educación Permanente, como en el «diferenciado» de la Educación de Adultos, tanto conjunta como diferenciadamente. El predominio de una u otra dependerá del «espacio», situación o necesidad en que se actúe.

2. LA EDUCACION PERMANENTE Y DE ADULTOS

En el ámbito de la EDUCACION PERMANENTE, la EDUCACION DE ADULTOS «designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales y a que prolonguen o reemplacen la educación inicial...» (UNESCO. Conferencia General de Nairobi. 1976). Es, si se prefiere, la traslación del espíritu de la educación continua, integral, flexible y vital a un «tiempo» de la vida humana.

2.1. El espacio vectorial: los objetivos

Toda acción en el campo de la formación de adultos debe entenderse incardinada en los principios educativos y, por lo tanto, sujeta a ellos.

El marco referencial de esos principios podría establecerse de acuerdo con las «Bases» del MEC (1982):

1. *La Educación de adultos debe de contribuir al desarrollo de:*

- 1.1. La paz y solidaridad entre los seres humanos.
- 1.2. La capacidad de «aprender a aprender».
- 1.3. La capacidad de comprensión crítica del entorno social y de los graves problemas del mundo de hoy.
- 1.4. La actitud para participar activamente en la transformación y progreso de la sociedad, desde la óptica de la justicia y libertad social.
- 1.5. La capacidad de comprender, apreciar, transformar y

enriquecer las relaciones hombre-ambiente (físico, natural, cultural), respetando la naturaleza y bienes comunes dentro de la diversidad de costumbres y culturas de los diferentes pueblos.

1.6. Juicio crítico para la utilización selectiva adecuada de los medios de comunicación social.

1.7. Capacidad para integrarse positiva y solidariamente en la familia, localidad, país, nación y naciones.

2. La Educación de adultos tendrá presente en todos los sectores de aprendizaje un renovado concepto de cultura... pues *«no se trata de distribuir una cultura ya hecha a capas sociales más extensas, sino de obtener la participación de todas ellas en la creación de una cultura común, integrando las aportaciones de cada uno»* (UNESCO. Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Copenhague. 1970).

3. La Educación de adultos ha de superar la escisión entre mundo cultural y laboral, trabajo intelectual y manual, teoría y práctica.

Este marco creemos señala con suficiente claridad y amplitud la dirección del proceso de educación de adultos. Pero ese proceso debe incardinarse a acciones educativas que podríamos definir o englobar en tres categorías:

1. *Intelectuales*: como razonar, capacidad de aprendizaje, etc.

2. *Psico-sociales*: como la habilidad para comunicarse y trabajar con otros, el conocimiento sobre el mundo del trabajo, la capacidad para sobrevivir y desarrollarse en todos los ámbitos, etc.

3. *Prácticas*: como saber leer y escribir, conocer las operaciones aritméticas básicas, destrezas manuales o conocimientos de tecnología elemental, etc.

Creemos que esta triple perspectiva de acción está más acorde con los principios y postulados de la Educación de Adultos que la preconizada por DURKHEIM al defender finalidades culturales, sociales y económicas o la preconizada por el Ministerio de Educación Español, demasiado «compensatoria»:

«La Educación de adultos es la referida a adultos mayores de 14 años que necesiten: »

1. Completar su formación para obtener las titulaciones mínimas que les permitan el acceso al mundo laboral.

2. Actualizar su formación en campos del saber específicos para proseguir estudios más allá de la Enseñanza Primaria.

3. Satisfacer su interés por comprender parcelas concretas de su realidad inmediata de forma personal». (MEC. 1982)

Lógicamente ese aspecto «compensatorio» puede y debe estar presente en los procesos de acción educativa con adultos siempre que así se necesite, pero incluso así deben ser acciones orientadas en un marco más amplio y con un sentido más «educativo» —permítase la expresión— y menos «académico».

Es desde esta perspectiva desde la que creemos posible la incardinación y delineamiento de CURRICULA abiertos, flexibles e interrelacionados, que a fin de cuentas son los únicos que permitirán desarrollar con eficacia los postulados descritos.

2.2. Un modelo taxonómico para la especificación de objetivos.

En las Primeras Jornadas de Educación de Adultos el Profesor A. Ferrández apuntaba que «necesitamos reconsiderar los objetivos, que por principio nacen de la dialéctica entre las necesidades sociales y las individuales. Dentro de la educación recurrente —modelo de la Educación Permanente— el planteamiento de los objetivos se orienta siempre hacia los problemas que surgen de los componentes del grupo participativo. Huelga decir que no caben en nuestro diseño global los objetivos competitivos».

Por otra parte parece claro que el proceso que propugnamos es un proceso de «actuación vital» que, por lo que respecta al adulto, ha de iniciarse en la «comprensión de esa realidad», continuar por el «análisis», de acuerdo a su propia axiología, con el fin de conseguir:

- Conocer y comprenderr 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.
- (FERRANDEZ, 1984, p. 20).

Todo ello se incardina con facilidad en el marco descrito anteriormente, pero ¿cómo gradar el esfuerzo o el camino de su consecución? Por un lado toda acción en educación de adultos ha de tener en cuenta tanto el interés-necesidad de cada sujeto o grupo como su experiencia y, por otro, esas experiencias han de integrarse armoniosamente con finalidades más amplias que encierran también un sentido cognoscitivo.

El profesor RODRIGUEZ DIEGUEZ ya apuntaba en 1977 que «estos planteamientos nos hacen pensar en la conveniencia de utilizar criterios taxonómicos más amplios para encuadrar un alto número de actividades incursas en el contexto de la enseñanza destinada a los adultos». Proponía entonces la vía, instrumentalizada por Eisner, de superación de los objetivos operativos o de conducta por medio de los objetivos EXPRESIVOS y, en concreto la estructuración del DOMINIO EXPERIENCIAL de STEINACKER y BELL (1975). A pesar de la crítica que dicho autor ya señalaba de la artificiosa separación de experiencias en sí y pretensiones de adquisición de conoci-

mientos, consideramos que esta vía abierta puede permitir la obtención de un instrumento válido para la consecución de los objetivos de la educación de adultos y par ala integración de informaciones y experiencias.

Hay que hacer constar que un OBJETIVO EXPRESIVO es una experiencia con valor en sí misma que se adquiere a través de un proceso «vivenciado» en el que —creemos— pueda caber perfectamente lo «informativo». La estructuración de esos «objetivos expresivos» conformando el «dominio experiencial» es la siguiente:

1. *EXPOSICION* o toma de conciencia de una experiencia.
 - 1.1. PERCEPCION: entre varios estímulos intelectuales o vitales uno es percibido como objeto de experiencia.
 - 1.2. RESPUESTA: conocidas las interacciones que esa experiencia requiere, se acepta o rechaza, se reacciona.
 - 1.3. PREDISPOSICION: aceptada la experiencia, se anticipa o se introduce en la participación.
2. *PARTICIPACION*. Decisión para la acción. Dos niveles:
 - 2.1. REPRESENTACION: reproducción por dos vías:
 - 2.1.1. Cerrada.
 - 2.1.2. Abierta.
 - 2.2. MODIFICACION: se introducen en el desarrollo experiencias anteriores o variaciones por participación activa.
3. *IDENTIFICACION*: como consecuencia del proceso de modificación y la consiguiente implicación del sujeto. Los niveles son:
 - 3.1. REFUERZO: Al modificarse y repetirse la experiencia hay un refuerzo que lleva a la identificación.
 - 3.2. EMOCIONAL: La experiencia se convierte en algo personal, es «mi experiencia».
 - 3.3. PERSONAL: o nivel de compromiso intelectual en la identificación con la experiencia.
 - 3.4. PARTICIPADA: supone valorar la participación en la experiencia como algo positivo para la propia vida, para el propio «proyecto vital» y de formación personal.
4. *INTERIORIZACION*: La experiencia comienza a afectar al modo de vida del participante.
 - 4.1. EXPANSION: la experiencia se enlaza con otros aspectos de la vida del participante, que cambia actitudes y actividades como resultado de la experiencia.
 - 4.2. INTIMIDAD: se generaliza la «expansión» y la experiencia marca el «estilo» de vida del participante.

5. DISEMINACION DE LA EXPERIENCIA

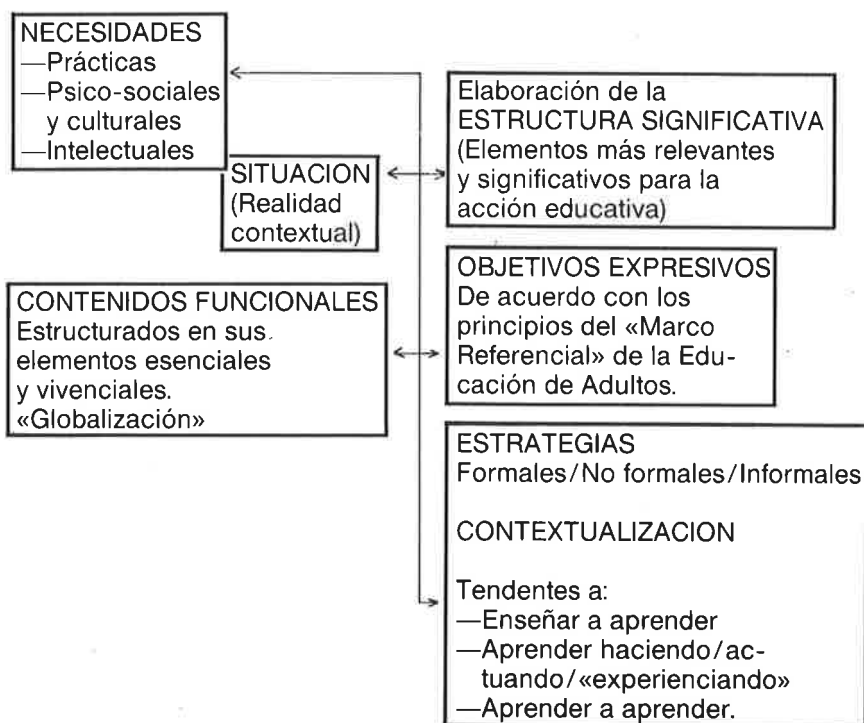
5.1. INFORMATIVA: se conceptualiza y se pretende estimular a otros a participar.

5.2. DOCTRINAL: el participante ve la experiencia como algo necesario para los demás.

(RODRIGUEZ DIEGUEZ, 1977 y 1981).

2.3. Un modelo de intervención participativa

Con el fin de cubrir convenientemente nuestro objetivo no hemos hecho referencia a ninguno de los marcos institucionales donde se concretiza la acción de la enseñanza de adultos, pues pensamos que donde «convergen» los distintos modos de hacer es precisamente en la dirección (vector que orienta la acción), en las estrategias y en los objetivos generales de la acción con adultos. Divergen en las necesidades y en las situaciones de partida, puntos contextualizadores de toda acción dentro del marco de la Educación Permanente. Pero todo ello no impide contar también con un «modelo» de intervención común a todas las situaciones, cuya concreción será la que va a proporcionar lo distintivo en cada caso.



Características generales:

1. Debe de existir una interacción dinámica entre todos los elementos del sistema.

2. Esa interacción debe de concretarse, sobre todo en la participación activa de animador/educador y participante/s.

(La justificación de este planteamiento figura como «Estrategia didáctica de participación en la Educación de Adultos).

3. SITUACION ACTUAL DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN TARRAGONA

3.1. El caso de Cataluña en general.

La tradición catalana ha sido siempre proclive a cuidar con esmero los usos y costumbres que le son propios a través de las más diversas instituciones: Ateneos, Centros de Lectura, Omnium Cultural, Casals, Centros de «Esplai» y de tiempo libre, y agrupaciones de todo tipo.

A nivel institucional y una vez asumidos los trasposos de servicios del Estado en materia de Enseñanza (01-01-1981) la Educación Permanente de Adultos fue insertada orgánicamente en primer lugar como una sección del Servicio Técnico de Inspección de la Dirección General de Enseñanza Primaria y, posteriormente, el Decreto 340/1982 de 30 de septiembre creó el Servicio de Formación Permanente de Adultos adscrito a la misma Dirección General, pero con dependencia funcional de las Direcciones Generales de Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza Universitaria, «a fin de canalizar desde él las decisiones que en materia de Formación Permanente de Adultos adopten las diferentes Direcciones Generales». A la vez, dentro del órgano asesor constituido por el Consejo de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña, funciona una Ponencia de Formación Permanente de Adultos, que ha propiciado que, durante los últimos años, funcionaran equipos de trabajo diversos, algunas de cuyas actividades han sido:

1. Redacción de un Decreto marco para Cataluña a través del cual se fijan las pautas generales sobre creación de centros, aulas, provisión de plazas, etc.

2. Realización de múltiples cursos de «Extensión Universitaria».

3. Elaboración de un método de alfabetización bilingüe (castellano-catalán) para fomentar el aprendizaje de la lecto-escritura en ambas lenguas.

4. Elaboración de un Plan de formación inicial y reciclaje de los diferentes formadores de adultos que existen o que pueden ser necesarios en un futuro. etc.

La verdad es que las primeras acciones sobre la Educación de Adultos fueron tomadas por los Ayuntamientos, algunos Ayuntamientos, que montaron cursos de formación para docentes, habilitaron locales, pagaron profesores y material... y propiciaron la acción legislativa de los Servicios de Enseñanza.

En la actualidad es la Orden de 8 de febrero de 1984 la que reglamenta los centros públicos de Educación de Adultos. Ella establece que dichas instituciones podrán denominarse.

a. CENTROS: Son instituciones educativas cuya organización permite impartir y coordinar tanto actividades académicas y profesionales como actividades culturales en general. Exige una organización a pleno tiempo y deben presentar una amplia gama de opciones.

b. CIRCULOS: Son los núcleos educativos que sin llegar a alcanzar una organización tan amplia y compleja como la de los Centros, imparte, por lo menos, uno de los tres tipos de enseñanza (académica, profesional o cultural). Su plantilla consta de tres profesores al menos.

c. AULAS: es la organización para un grupo de alumnos, adscrita a un Colegio Público, que se orienta principalmente a la promoción académica de sus alumnos.

En la actualidad, Cataluña cuenta con 112 instituciones de Enseñanza de Adultos (centros, círculos y aulas) con cierta autonomía, aunque, en la práctica, la mayor parte de ellas están adscritas a Centros de E.G.B. Y, a pesar de su afán de ir más allá de lo puramente académico, no se esconde que su misión está en alfabetizar los 910.496 ciudadanos sin ningún tipo de estudios que, según el censo de 1981, tiene Cataluña, y en proporcionar los certificados académicos correspondientes a los Estudios Primarios y al Graduado Escolar.

Paralelamente existen otro tipo de instituciones con parecidos objetivos (piénsese que en Cataluña funcionan, por ejemplo, los siguientes colectivos: AEPA —Asociación de Educación Permanente de Adultos— SPT —Servicio de Educación Permanente de los Trabajadores—, Los Centros Cívicos —unos 15— o los Cursos Multimedia, etc.) y aún subsisten Ayuntamientos que han asumido competencias de «alfabetización» por ejemplo. Pero en fin, ese sería otro tipo de análisis y existen buenas referencias para su estudio. (QUITLLET, 1982. SALA, 1983. PAZ, 1984).

No nos resistimos a dejar de apuntar que, a pesar de las buenas intenciones y de la confluencia de diversos organismos en la acción educativa de adultos, se actúa con dispersión y no se acaban de presentar con claridad los objetivos a conseguir. No es extraño pues el desfase real que existe entre las distintas ofertas educativas y los problemas reales a afrontar.

Sigue existiendo, como ya apuntara el profesor FERRANDEZ en la conferencia inaugural de las segundas Jornadas de Educación de Adultos:

- Falta de sensibilización académica.
- Falta de sensibilización política.
- Falta de sensibilización social.

3.2. Tarragona.

3.2.1. Situación general

En la provincia de Tarragona funcionan un Centro y 20 Aulas de Educación de Adultos, dentro del ámbito de los Servicios de Enseñanza:

Aulas

AMPOSTA. C. P. «Soriano Montagut»	1
CONSTANTÍ. C. P. «Mn. R. Bergadá»	1
REUS. C. P. «General Prim»	1
REUS. C. P. «María Fortuny»	2
REUS. C. P. «Prat de la Riba»	3
TARRAGONA. C. P. «Bonavista»	2
TARRAGONA. Torreforta C. P. «Ntra. Sra. Angeles»	1
TARRAGONA. Torreforta «Gual Villalbi»	2
TORTOSA. C. P. «Remolinos»	2
VALLS. C. P. «Ntra. Sra. de la Candela»	2
VENDRELL. C. P. «Angel Guimerá»	1
VILASECA. C. P. «Torroja Miret»	1
VILASECA. C. P. «San Joan»	1
TARRAGONA. C. P. «Jaime I»	CENTRO E.P.A.

Su distribución geográfica es la siguiente:



Paralelamente y toda vez que las necesidades superan la «oferta» de la Generalitat, el Ayuntamiento de Tarragona mantiene una plantilla de 6 profesores más para atender la Educación de Adultos en barrios con déficit de oferta al respecto. Su distribución es la siguiente:

— San Salvador	2 maestros
— San Pedro y San Pablo	2 maestros
— Torreforta	1 maestro
— Campo Claro	1 maestro

Todos estos maestros (así como algunos de las Aulas y Centro ya citados) han sido seleccionados después de participar en cursos especiales de Educación de Adultos organizados por el propio Ayuntamiento en colaboración con el I.C.E. de Tarragona.

Independientemente de estas acciones, cuyo planteamiento es de origen «compensatorio», Tarragona cuenta con la estructura «informal» de la acción de la «Extensión Universitaria» que se lleva a cabo en las denominadas «Aulas de la Tercera Edad» y cuya sede está en las Facultades Universitarias.

Estas «Aulas» acogen adultos mayores de 65 años fundamentalmente que reciben charlas, realizan visitas comentadas, participan en mesas redondas, etc., sobre temas previamente seleccionados por ellos a través de cuestionarios.

3.2.2. El Centro de Adultos del «Casco Antiguo»

La casuística y las consideraciones que se pueden efectuar sobre los «Centros» de atención educativa al mundo adulto, son enormes. A pesar de todo quisiéramos correr el riesgo de centrar nuestra atención sobre uno de ellos con el fin de contar con elementos «reales» que reafirmen dos hipótesis muy importantes para nosotros en estos momentos:

1. A pesar de la dispersión en las actuaciones habidas en la Educación de Adultos y de la falta de sensibilidad académica, política y social sobre el mundo de la educación de adultos, se está operando un cambio positivo desde el punto de vista cualitativo en la atención didáctica de esa realidad.

2. Los postulados que defendemos no son utópicos, al contrario, son llevados a cabo incluso dentro de las estructuras que en su origen y «funcionamiento oficial» se conciben como formales».

Todo lo cual debe de servir también para rendir un tributo de admiración a todos cuantos se dedican a este mundo sin más ayuda que sus propias ilusiones y sus ganas de «aprender haciendo».

El Centro en cuestión cuenta con una plantilla de 5 profesores «a tiempo completo», y atienden, en la actualidad, a 341 alumnos. Su matrícula, con

todo ha sido más alta: en el curso 82-83 contaba con 322 alumnos, en el curso 83-84 con 472 y el pasado curso contó con 518. No podemos afirmar, pues, que guarde una buena proporcionalidad de dotación docente. Pero no es esa nuestra preocupación.

En principio es un «centro» de modalidad «compensatoria» dentro de una estrategia «formal». Y, efectivamente, acoge alumnos de «alfabetización», «certificado» y «graduado». Pero ha «contextualizado» su organización y estrategia original en base a la «flexibilidad» y «adaptación» a las necesidades y situaciones reales de su alumnado, de tal suerte que se ha originado una diversidad que da cabida incluso a un grupo de «post graduados». En una palabra, existen tantos «grupos» como las necesidades MANIFIESTAS y las SITUACIONES han aconsejado.

La presencia de un alumno en un grupo es flexible, esto es, no pertenece al mismo grupo para todas las actividades y puede cambiar de grupo previa entrevista con su «educador».

Su objetivo es ser un «Centro Vivencial» para los adultos. Lo cual supone:

1. Montar todas y cada una de sus actividades de acuerdo con la «vida entorno» y con los intereses-necesidades de los alumnos.
2. Potenciar la convivencia de los alumnos en pequeños grupos.
3. Organizar fiestas, homenajes, etc. y participar en todas las inquietudes manifiestas del grupo.
4. Propiciar, paralelamente, la celebración de excursiones, contactos con la naturaleza, sesiones de video, cine, visitas a la ciudad, semanas culturales especiales, y la participación en talleres (informática, baile de salón, confección de espejos, plástica, gimnasia sueca, pastelería, fotografía, confección de flores de trapo, educación de la voz).
5. Mantener una emisión semanal de radio y exposiciones y/o concursos con los temas más diversos a cargo todo ello de los propios alumnos.
6. Construir todo el material de trabajo de los adultos en el propio centro a partir de los propios adultos.

En una palabra, la cultura no se da, al centro no se va... la cultura y el centro se viven.

Y estas «estrategias» informales y no formales no solamente no desdibujan lo formal, sino que lo potencian. Esperamos, en un futuro próximo, poder mostrar tanto el material de trabajo como parte de las realizaciones del centro.

En definitiva: La acción con adultos puede recoger modelos «recurrentes» y «compensatorios»; estrategias «formales, no formales e informales»;

incardinarse debidamente en el marco de una auténtica «Educación Permanente»; propiciar acciones educativas intelectuales, psico-sociales y culturales y prácticas; todo ello dentro de procesos «vivenciados» y participativos, que nacen de la elaboración de estructuras significativas a partir del análisis de necesidades y situaciones reales y que se construyen a través de objetivos expresivos y contenidos funcionales. Tal y como aquí hemos pretendido exponer.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- DAVE, R. H. (1979). *Fundamentos de la Educación Permanente*. Santillana/UNESCO. Madrid.
- DUKE, C. (1982). «Educación de adultos y desarrollo». En *Rev. Educación de Adultos y Desarrollo*. Número 19. Asociación Alemana para la Educación de Adultos.
- FERRANDEZ, A. (1984). «Del pasado al futuro de la Educación Permanente». En *Actas Primeras Jornadas de Educación de Adultos*. Zaragoza.
- HOUGHTON, V. (1976). *Educación recurrente*. Narcea. Madrid.
- LOWE, J. (1978). *La Educación de adultos. Perspectivas mundiales*. UNESCO-Sígueme. Salamanca.
- MARIN, R. (1981). «El sentido de la educación en el s. XXI». En *Rev. de Comunicación Educativa*. Número 100.
- M.E.C. (1982). *Bases para una revisión de las Orientaciones Pedagógicas de la Educación Permanente de Adultos*. Madrid.
- O.C.D.E. (1977). *La educación recurrente*. Kapelusz. Buenos Aires.
- PALLADINO, E. (1980). *Educación de Adultos*. Humanitas. Buenos Aires.
- PAX, X. B. (1984). *Educación de adultos y educación permanente*. Humanitas. Barcelona.
- QUITLLET, R. (1982). «La situación de la educación de adultos en España y en Cataluña». En *Rev. Educar*. Número 1. Universidad Autónoma. Barcelona.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1977). «Una perspectiva funcional para el análisis de la metodología de Paolo Freire». En *Rev. Vida Escolar*. Número 189-190. Marzo-Junio. Pp. 11-15.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1981). *Didáctico General 1*. Cincel-Kapelusz. Madrid.
- SALA, M. (1983). «L'educació d'adults». En *Rev. Guix*. Número 73. Barcelona.

- SARRAMONA, J. (1982). «Principios que justifican la metodología no formal en la educación de adultos». En *Rev. Educar*. Número 1. Universidad Autónoma. Barcelona.
- SARRAMONA, J. (1984). «Educación de adultos por metodología no formal». En *Actas*. Primeras Jornadas de Educación de Adultos. Zaragoza.
- STEINNACKER, N. y BELL, M. R. (1975). «A proposed taxonomy of educational objectives: the experimental domain». En *Rev. Educational Technology*. Enero. pp. 14-16.
- TITMUS, C. y OTROS (1979). *Terminología de la educación de adultos*. UNESCO. París.

NUEVA PEDAGOGIA PARA UN NUEVO TEATRO

SALVADOR MARTIN ARRANZ

EXPERIENCIA TEATRAL EN LAS III. JORNADAS DE EDUCACION DE ADULTOS.

NUEVA PEDAGOGIA PARA UN NUEVO TEATRO

Nuestro tiempo, el actual, en el que nos movemos, a través del que sentimos y con el que nos enfrentamos y nos dolemos, al que nos acostumbramos y nos ayuda a convertirnos más en máquinas pensantes que en seres humanos con el ejercicio de vivir. Ese hecho de vivir del que nos alejamos irremediabilmente en el sistema social y la inercia de la confusión política de la evolución. El tiempo nuevo el de ahora, tiene también una respuesta en el teatro. No es cierta la denominación de «nuevo teatro» porque el teatro no es nuevo nació con el hombre y con él ha permanecido hasta hoy y estará presente mañana también. Pero dentro de esta cruda exposición del tiempo en que nos movemos el teatro también se mueve y cobra su propia dimensión acorde al tiempo con el que le corresponde.

Para llegar a una clara exposición del título «Nueva pedagogía para un nuevo teatro», debemos hacer historia.

El teatro en nuestra sociedad española ha tenido una importancia de primera línea; durante el Renacimiento y teniendo una amplia visión de conjunto, el teatro ha pasado desde las plazas a los mercados, a los salones de la nobleza compitiendo en ocasiones con la Iglesia y en otras colaborando literariamente y con los montajes al uso en época. El concepto teatral que nos queda de aquella etapa es un teatro multicolor, desafiante, creativo, rico y multiforme, lleno de elucubraciones y formas, etc. No estaba asentado este teatro como una forma única, teatro podía ser todo y nada, teatro era desde la exposición de un lunático ante los asombrados oídos de los congregados, hasta el montaje de Juan de la Encina para la celebración de un cumpleaños en el Palacio de los Duques de Alba.

El teatro evoluciona, marca y determina el desarrollo dramático con las aseveraciones de un Lope de Vega lúcido y consecuente con el ejercicio y profesión de hacer en el teatro. Este cobra fuerza y poco a poco se enriquece, surgen autores que se enfrentan entre sí en los propios textos. Pero van a dar una imagen social de la época y un aspecto popular importante, tanto es así que en muchas ocasiones se podría realizar un estudio social a través de las obras de teatro.

De la evolución del teatro del siglo XVIII prácticamente se ha estado viviendo hasta nuestros días; pocos rompimientos han existido que

verdaderamente merezca la pena reseñar. El aburguesamiento de nuestro teatro es un claro exponente.

Sin embargo, llega el momento de ruptura social, los movimientos políticos tienen respuesta en el teatro y recogen este desafío colocándose también dentro de un claro corte de izquierdas. Surge el teatro comprometido e incluso panfletario, el teatro comienza a romper el encasillamiento y este rompimiento es incluso doloroso. Se crean grupos en los que la ideología política está presente, surgen laboratorios y talleres de teatro que poco a poco van renovando la idea de teatro burgués, pero este empuje se ve frenado cuando los componentes de estos colectivos acaban desvinculando de este inconsciente espíritu renovador para caer como profesionales en el teatro comercial-burgués; o la realidad del teatro del hambre, termina con los grupos que pudieran seguir evolucionando. Pero no todos los grupos de este corte terminan, ahí está el ejemplo de «Els Joglars» o el «Gallo Valleciano», pero ocurre que son figuras aisladas aunque suficientes para ocupar un posicionamiento ante una inminente ruptura teatral. No son ellos sin embargo los portadores de esta antorcha del nuevo teatro. Como casi siempre ocurre, es el propio cambio social quien acaba decantando la tendencia. El avance tecnológico, la televisión, el alunizaje en nuestro satélite y todo aquello que conforma la personalidad del siglo XX tiene una influencia en el teatro que en estos últimos años viene posicionándose y tomando conciencia en todas las artes. Indudablemente esto queda patente en el arte escénico, y prueba de ello son los momentos de confusionismo del teatro comercial o de consumo; me refiero al epígrafe «El teatro está en crisis».

El teatro siempre ha estado en crisis, entendido como arte así ha de ser en todo momento, el hecho creativo se decanta siempre a través de una crisis constante, es el resultado de esa fiebre creativa lo que produce una obra teatral comprometida con el arte escénico.

Es cierto que quien clama más fuerte el hecho de esta crisis sea el teatro comercial, falta público que llene las salas, los montajes tienden a ser espectaculares basándose en efectos escénicos caros y sorprendentes, la publicidad encaminada al consumo teatral es cara, el actor vende su imagen y no su arte, el precio de la butaca sube a precios asombrosos y se limita el público, sólo existe un teatro centralizado y se mantiene como negocio y no como un fundido creativo-artístico-económico. El teatro está en crisis.

Paralelamente surgen nuevas formas de expresión que quieren encuadrarse dentro del teatro y ante este hecho el teatro comercial pone el grito en el cielo, o mejor aún, no le concede ninguna importancia al efecto renovador que esta fuerza de expresión lleva en sí misma.

Llegamos a este punto y nos encontramos con el paralelismo de las épocas. Todas las artes respiran nuevos alientos, la pintura se sitúa en la liberación y el desencorsetamiento de la forma y el color: Picasso, Dalí, etc. La música desde hace años viene siendo el mayor exponente del cambio

cultural, no es suficiente y también la danza es un esquema de arte rígido y netamente elitista, da su DO de pecho y abandona la rigidez de las formas para dar fluidez al cuerpo, la expresión plástica del cuerpo conjugada con la luz y el sonido hace su entrada en escena con montajes que hablen más de la intimidad del ser humano que de sus historias dramáticas en la vida.

¡El nuevo Renacimiento ha nacido! Aprenderse un texto y representar el mismo apoyándose en una escenografía al uso ya ha quedado lejos.

Hoy al público hay que decirle otras cosas, de otra manera, con otras formas, no todo está inventado, ni en el teatro ni en ninguna actividad y el pensar lo contrario es involución. Deberíamos aceptar el reto y volver a inventar, no ya lo inventado que bien está, me estoy refiriendo al acto de imaginar.

No existen recetas pedagógicas para desarrollar un nuevo teatro, hay que crear, que cada colectivo, taller, aula, grupo, desarrollen su propia imaginación hacia nuevos conceptos que están ahí, que están en nosotros y que hemos de ser capaces de exteriorizar en el grupo de trabajo.

Aunque no existan estas recetas existen formas de trabajo que liberan nuestra imaginación, y muchas veces es a través del propio fenómeno del juego, ese acto empático que no siempre aceptamos.

Para llegar a este acto empático del juego hay que superar inhibiciones adquiridas la mayoría de las veces por la falta de aceptación de uno mismo, liberalizarnos de esquemas de comportamiento que nos mantienen rígidos e inoperantes ante los demás, permitir crear atmósferas amplias para dar cabida a cuantos procesos se desarrollen y posibilitar la aceptación de los mismos.

Partamos del compromiso de la no existencia, desacondicionémonos. Dejar que fluya por nosotros la riqueza de la pauta imaginativa, pero sin atosigamiento, vivamos los procesos en forma natural y sin forzamientos íntimos. Lograr la aceptación de nuestro cuerpo y nuestra persona enteramente, buscar la armonía en nosotros a través de aquello que vivimos en el proceso del juego.

DIARIO DE UNA SESION

16 personas se han reunido esperando descubrir el secreto de una Nueva Pedagogía, nadie sabe qué puede ser aquello, ni supone por dónde puede salir el ponente, y el ambiente ayuda a ello.

El ambiente es el de una sala de exposiciones, los cuadros colgados estáticamente son naturalistas, la iluminación es la de un cañón concentrado en un vaso de agua y una botella. Pocos de los asistentes se conocen, nadie habla, el ponente está diluido en el ambiente, disfrazado de asistente,

haciéndose eco de la rigidez del momento, nadie habla o a lo mínimo se perciben cuchicheos.

La atmósfera existe, se ha generado. El ponente trata de ser un catalizador de lo que allí ocurre, es el factor que motiva y ha de ser también motivado por el ambiente. Este no es más que una provocación, el resultado de la misma será el material base a partir del cual se darán los procesos.

¿Qué se esperaba con esta puesta en escena? Impactar. Impactar no de una forma determinada si no de cualquier manera. Provocar una reacción, cualquiera, la que se diera.

A partir de esta reacción el ponente puede comenzar la exposición de su tema.

Una música minimalista va creciendo poco a poco de intensidad, el ponente todavía retrasa su aparición, vive el concepto teatral y no se mueve en la expectación de los asistentes. Cuando considera oportuno, de entre los asistentes se desplaza, pero no hacia la mesa parada para un fin del ponente, se coloca en un lugar desde el que los asistentes le reciben físicamente por entero, para este efecto, los asientos se colocaron bordeando las paredes y dejando el centro de la sala libre, la visual es óptima y todos pueden escuchar.

Este personaje encarnado en un supuesto ponente comienza la sesión partiendo de una provocación ambiental propiciatoria pero más como una excusa de atención. A partir de este efecto va a procurar hacer sentir a lo largo de la sesión el título de su exposición. «Nueva Pedagogía para un Nuevo Teatro». Intentará que quede el concepto a través del desarrollo de la sesión.

La exposición del tema teórico comienza como este artículo, buscando una situación actual del individuo en la sociedad. Se trata de negar el propio título de la ponencia para buscar al ser humano como protagonista de sí mismo y situarlo en el entorno general.

Tras una breve exposición se recupera la atención individual que conforma la general con un pequeño proceso de humor, se comienza a calentar el ambiente, los asistentes se relajan y se comienza a preparar a los participantes para el juego. La luz producida por el cañón varía su tonalidad y pasa a otro color.

Para continuar quemando etapas de desinhibición se pasa a los asistentes una pieza de tela larga de ancho de sábana y se pide que se cubran completamente excepto la cabeza. Los participantes, colocados unos enfrente de otros y alrededor de la sala se ven, y se ven de forma diferente, se miran, se miran, se observan pero siguen atentos al desarrollo de la sesión. Poco a poco el ambiente se va haciendo propiciatorio, relajado y familiar.

El ponente expresa ahora de otra manera, se dirige más al interior, por supuesto ha variado su tono, se desprende de exponer criterios que no jueguen con el ambiente. Sigue desarrollando pautas de interés buscando la participación, se comienza realizando juegos de palabras rápidas no importa la dirección, es un desengrasante que activa y facilita la predisposición.

La música gana presencia y se comienza a invitar al juego con el cuerpo. Los participantes se colocan a dos, uno junto al otro, los ojos cerrados, unidas las manos, sólo en un leve contacto. Uno de los dos actúa de conductor del otro, los movimientos han de huir de la rigidez y dibujar procesos de movimientos armoniosos; se trata de una iniciación de TAICHI utilizando en este caso como juego, y con el fin de generar procesos de confianza, y facilitar la entrada a otro ritmo de tiempo y espacio. La música ayuda a complementar los movimientos, el ponente va expresando con la voz, y sin romper el ambiente, cuantas sugerencias ayuden a la coordinación de parejas.

Tras unos minutos, se cambia la situación de las parejas pasando a activo el compañero que era dirigido anteriormente.

Terminado el ejercicio se comenta el mismo, pero buscando las sensibilidades, no es lo más importante lo que se haya sentido sino, qué se ha sentido.

Los participantes están metidos de lleno en los procesos, su espíritu está abierto y receptivo, el ponente es ahora un catalizador de sensaciones y sensibilidades, facilita y ayuda a que todos vivan intensamente el interior despertado.

Se inician ahora unos momentos de relajación y respiración inducida. Los asistentes tumbados en el suelo y con los ojos cerrados se dejan llevar por la música y las palabras del ponente, que trata de trasladarlos a lugares y situaciones imaginativas en las que cada uno es protagonista de su propia experiencia.

La sesión continuaría hasta llegar a crear una historia en la que cada uno ha ido poniendo una parte que sumadas todas las porciones se convierten en una única historia. La aportación de cada uno ha sido proporcionada a través del lanzamiento de su imaginación, que en realidad es lo que se proponía en la sesión.

¿Dónde está aquí la pedagogía para un nuevo teatro?

El teatro es imaginación, creatividad, sensibilidad, sentimientos... y todo aquello que desate procesos de implicación íntima es bueno, pero sentir esos procesos en uno mismo y darse cuenta del significado interior antes de que quede diluido, no solamente es una aplicación al teatro, también lo es de utilidad en la vida de las personas.

El NUEVO TEATRO pasa por el reconocimiento de la vida en sí misma

como un proceso natural, cualquier manipulación falta de ética y honestidad en el desarrollo de este arte noble despuntará por su falta de armonía y responsabilidad. El teatro nació con el hombre ante una necesidad subliminal de comunicarse a través de la percepción de las sensibilidades.

Si el transmitir formas de sentir y de imaginar es una nueva pedagogía, valga, si ello se transmuta al teatro y así se le define como nueva, valga también, pero éste evolucionará siempre en la medida que evolucione el hombre y se plasme este reflejo en las artes.



UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACION LOCAL EN LOS BARRIOS RURALES ZARAGOZANOS

M.^a JESUS COSTA FANDOS

Recogiendo las iniciativas detectadas en varios barrios rurales de Zaragoza, la Universidad Popular se planteó la posibilidad de dar una entidad estable, en la forma de colectivos o grupos de trabajo, a un proyecto de dinamización social que asentara de forma organizada los estudios locales en determinadas poblaciones que constituyen así auténticos núcleos con una idiosincrasia y características particulares. De esta forma, cristalizó la idea en Casetas, la Cartuja Baja y Peñaflores, pueblos más que barrios, con la voluntad de apoyar sus objetivos y facilitar la proyección de su trabajo en la comunidad de diferentes maneras.

Tomando como base esta experiencia iniciada en el curso 1984-85 y que, hasta la fecha, se viene desarrollando, a diferentes niveles, pretendemos esbozar, las líneas generales que definen un proceso de participación activa de los diferentes segmentos de población a través de la recuperación de su propia identidad cultural como grupo humano.

Destacaremos, primeramente, la importancia de la creación de grupos de investigación local como *proceso*. Reseñamos la palabra proceso por el carácter dinámico, abierto y activo que adquiere el trabajo de investigación a la hora de recabar informaciones o plantear hipótesis para su posterior difusión en el medio social, dentro de un clima de mutua interacción.

Pero, sin duda, su transcendencia queda asentada al constituirse como proyecto de animación socio-cultural. Frente a un «dirigismo» que promueve y marca las líneas de dinamización cultural, nuestra experiencia presenta una alternativa que marca un posible camino hacia la «democracia cultural» entendida en su más amplio sentido.

Básicamente, estos grupos de trabajo se configuran como colectivos abiertos que, apoyados desde la Universidad Popular, autogeneran su propio funcionamiento. Es decir, partiendo de sus motivaciones e iniciativas, y con un asesoramiento técnico, pueden desarrollarse de una forma autónoma. En estos casos, el proceso de animación cultural se cierra al incorporar el último eslabón: la producción/creación.

Además, de forma evidente, estamos ante un *modelo de actuación indirecta* sobre el medio social. Indirecta, porque la dinamización parte de las actuaciones del grupo con el medio y no del organismo cultural que apoya el proyecto.

Pero, ¿qué sentido tiene la formación de un grupo de investigación

local? Generalmente, cuando se inician campañas culturales, las áreas de música, plástica o teatro, entre otras, dentro de los procesos de exposición y aprendizaje, adquieren una mayor proyección. Sin embargo, las ciencias sociales suelen quedar relegadas. Por ello, los grupos de investigación local, desvinculados de procesos formales y del marco de unos cursos monográficos, constituyen una manera de difundir este campo en un determinado colectivo humano (colegio, asociación de vecinos, peña, barrio, etc.). Sin duda, esta difusión adquiere su verdadero sentido cuando las producciones de estos colectivos revierten en el cuerpo social del que han partido. Para ello nada mejor que desarrollar temas cercanos y ligados al vivir cotidiano de la comunidad, por la fuerte carga emotiva que arrastran.

Esta forma de enfocar los estudios locales constituye una novedad. Si bien ya existen en nuestra región un buen número de centros de estudios locales (Centros de Estudios Borjanos, Centro de Estudios Turiasonenses, etc.) sus objetivos son diferentes a los que aquí nos ocupan. Integrados principalmente por individuos profesionales organizados en círculos cerrados, difunden preferentemente sus trabajos bajo la forma de publicaciones. En contraposición, los grupos de investigación de los barrios rurales de Zaragoza están compuestos por participantes con estudios primarios y diferentes niveles ocupacionales (asalariados manuales, amas de casa, etc.) que «desean» ocupar sus espacios de ocio con tareas dedicadas a la recuperación e investigación del pasado. Un pasado muy cercano donde se hunden sus raíces familiares.

Con estos trabajos contribuyen, por un lado, a su propia autoformación activa; por otro, a la sensibilización de un amplio colectivo de personas que directa o indirectamente se convierten en receptores/colaboradores de las actividades; y finalmente, a la elaboración de productos acabados (exposiciones, charlas, publicaciones, etc.) que repercutirán en el medio social de cara a futuros proyectos.

A priori, un trabajo realizado con estos planteamientos y por personas de formación no profesional, puede plantear al historiador dudas sobre la validez de los resultados alcanzados. Sin entrar en los muchos problemas teóricos y prácticos que conlleva hoy en día la investigación histórica, podemos afirmar que con unas orientaciones técnicas adecuadas se pueden alcanzar trabajos positivos. En definitiva, no se trata simplemente de transmitir conocimientos sino, por el contrario, conseguir, partiendo de unas bases metodológicas, que los participantes sean capaces de razonar, criticar y, en definitiva, de formular hipótesis.

Aquí adquiere especial relevancia la creatividad cuando consideramos el trabajo de investigación histórica como proceso. Generalmente, al hablar de creatividad se suele enfocar hacia el campo de las artes, olvidando que la originalidad también se manifiesta a la hora de presentar nuevos enfoques o plantear hipótesis que orienten las etapas de investigación. Desde esta

perspectiva, valoramos en su justa medida aquellos planteamientos que implican soluciones nuevas para los participantes, independientemente de que la sociedad los considere o no como nuevos. En este sentido, recogemos y revalorizamos la creatividad como proceso mediante el cual uno descubre algo nuevo, redescubre lo que ya había sido descubierto por otros, o bien reorganiza los conocimientos existentes.

A la vez, también ligamos la creatividad a aquellas actividades interdisciplinares que arrastran fuertes contenidos lúdicos. Aunque ya de por sí, el trabajo de investigación local no sólo se limita a considerar aspectos históricos, es fundamental activar su relación con otros campos. De hecho, cualquier investigación se ve complementada por la literatura, la fotografía o el dibujo. Está claro que, por ejemplo, para recuperar un determinado oficio artesano es fundamental el documento gráfico. Si conseguimos además que la interrelación de campos adquiera una dimensión festiva, aseguramos la pervivencia en el tiempo de los contenidos históricos recuperados. Por ejemplo, recalcamos la importancia que adquirió en Casetas la realización de un cabezudo a partir de un topónimo desconocido en la localidad. Por un lado, se realiza la difusión en el marco social de un elemento histórico y, por otro, obtenemos un resultado plástico creativo que a la vez resulta interdisciplinar en cuanto que los participantes desarrollan sus destrezas en el modelado y pintura. La interdisciplinariedad está clara, lo festivo queda implícito en la propia razón de ser del cabezudo y, en definitiva se aunan los conceptos de recuperación/creación y un elemento nuevo que se integra dinámicamente en el cuerpo social de la comunidad.

La idea de grupo de trabajo se asienta cuando los habitantes de estas localidades colaboran movidos por intereses comunes. La proximidad de los temas de trabajo y de las fuentes encauza por sí sola el proceso de investigación local. No podemos esperar que un vecino de la Cartuja Baja se dedique a argumentar, por ejemplo, la incidencia de la desamortización de Zaragoza, pero sin duda mostrará un especial interés por conocer cómo se distribuyeron las propiedades, a qué manos fueron a parar y qué consecuencias desencadenaron en su barrio. Queda delimitado un objetivo claro: comprender el pasado con el fin de conocer el presente.

Ahora bien, esa especial motivación por los temas cercanos trasciende socialmente en dos direcciones relacionadas entre sí. Nos preguntamos ¿qué aspectos adquiere la participación a través de los grupos de investigación local? De un lado, incide en el presente al extender su radio de acción sobre la comunidad en la que provoca efectos de respuesta. Al tratarse de colectivos aislados, en poco tiempo los vecinos saben cómo y para qué se forman los grupos de trabajo y, naturalmente, quiénes los componen. Esta cercanía a su vida facilita el que se muestren disponibles a colaborar sin ningún tipo de reticencia a la hora de facilitar datos y visiones particulares. De otro lado, recuperamos para el presente la memoria colectiva que guarda en el recuerdo, de forma muy personal, los

avatares de una comunidad. Con ello, hacemos participar el pasado, el pasado de numerosas personas de las que queda un nombre, una casa, o bien sólo el testimonio de los más ancianos.

Pero si bien estos planteamientos pueden parecer utópicos e inalcanzables, es necesario adaptarlos a un proyecto viable en función de las características reales del marco social. Partiendo de una estructura coherente que reúna diferentes etapas de trabajo, debemos adecuar el plan de investigación local a cada caso particular. Seguidamente, pasamos a detallar un esquema abierto que hemos seguido a la hora de trabajar con los grupos de investigación local mencionados.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

No vamos aquí a desarrollar una teoría sobre cómo llevar a cabo una investigación histórica, pues en el mercado existen numerosas publicaciones que tratan el tema. Pero sí vamos a plantear unas pautas imprescindibles para que dicho trabajo resulte científico y a la vez se configure como proyecto de animación socio-cultural. Aunque no hay un modelo válido para todos los casos, hemos escogido el que pensamos que es más versátil y participativo.

1. Grupos de trabajo

¿Cómo se detecta el interés por formar parte de un grupo de investigación local? La creación de los colectivos de Casetas, Peñaflores y la Cartuja Baja vino por diferentes caminos. En el primer caso, se trataba de personas ligadas a la Casa de Cultura que por su cuenta ya habían dado algún paso en este sentido; en Peñaflores, desde el comienzo sus iniciativas se dirigieron a tratar de recuperar el dance, y por último, en la Cartuja Baja el grupo surgió a partir de un sondeo de opinión. En todos los casos el interés fue recogido y estimado por el coordinador de barrios rurales de la Universidad Popular de Zaragoza, quien los puso en contacto con la persona encargada de orientar los trabajos de investigación.

Podemos recalcar que en estos colectivos, al igual que en otros que puedan surgir con el tiempo, se dan dos tipos de condicionantes que, aunque puedan parecer accesorios, influyen decididamente en el proceso.

- a) *Condicionantes internos*: afectan a nivel individual pero repercuten en el conjunto del colectivo.
 - Interés personal de los participantes por el trabajo de investigación local.
 - Disponibilidad de tiempo.
 - Formación personal.
- b) *Condicionantes externos*: determinan desde fuera la viabilidad del trabajo.

- Lugar adecuado para trabajar y almacenar la documentación.
- Material de trabajo (ficheros, clasificadores, etc.)
- Proximidad de las fuentes (archivos, bibliotecas, etc.)
- Medio social.

Un centro de trabajo facilita la reunión de los componentes y permite guardar en él todo el material. No tiene por qué ser un lugar especial, una biblioteca (Casetas), la Alcaldía del Barrio (Peñaflor) o la vivienda de uno de los miembros (la Cartuja) puede dar perfecta cabida al grupo.

Sin embargo, la proximidad de las fuentes constituye ciertamente un elemento a considerar que, en algunos casos, delimita la elección de un tema. No siempre los diferentes tipos de documentación se encuentran en el barrio, y no todo el mundo puede trasladarse a Zaragoza a consultar los diversos fondos existentes. Por esta razón, se deben elegir asuntos que puedan desarrollarse en el propio barrio para evitar desplazamientos innecesarios y para mayor comodidad de los participantes. En cualquier caso, y sobre todo, en la fase de prospección de fuentes, hay que prever cierto número de viajes.

El último condicionante que adquiere relevancia se refiere al medio social donde se desarrolla la actividad. La evolución del colectivo humano en el tiempo y sus características particulares (ubicación espacial, actividades económicas, población, etc.) inevitablemente perfilan e inciden a diferentes niveles en los trabajos de investigación. No supone lo mismo recuperar, por ejemplo, una artesanía en Peñaflor, barrio eminentemente agrícola, que en Casetas, barrio dormitorio de Zaragoza dedicado preferentemente a actividades industriales.

El grupo de investigación, así constituido y ubicado, mantiene tres tipos de relaciones con:

- a) *El coordinador técnico.*
Es un miembro más del grupo que además apoya metodológicamente y orienta el proceso.
- b) *Investigadores y profesionales de diferentes áreas.*
Cuando se tratan campos demasiado específicos se requiere la colaboración de especialistas.
- c) *Colectivo social.*
Se producen mutuas interacciones entre el grupo y el medio humano (trabajos de campo, entrevistas, recuperación de elementos materiales, etc.).

2. Proceso de trabajo

El proceso de trabajo elegido y desarrollado conlleva partir de lo general para centrarse en lo particular y concreto. Habitualmente,

los participantes no suelen tener predilección por un tema específico, quieren simplemente investigar la historia de su pueblo. Esto último supone un elevado grado de dificultad si se toma como objetivo inmediato, pues nos encontramos con importantes barreras. Una de ellas la propia formación de los miembros del grupo. Por ello, es necesario superar una serie de pasos a través de los cuales, desde una prospección general, los componentes pueden centrarse en un tema bien delimitado y fácil de tratar. A partir de este primer trabajo que acabará por tomar la forma de una publicación, charla o exposición, se podrá pasar a temas que exijan mayor capacitación.

2.1. *Asentamiento del conocimiento popular.*

En contra de lo que se puede opinar, los vecinos de los barrios rurales conocen mejor su marco de vida que cualquier persona llegada de fuera. Así, en un primer momento, es oportuno hacer reconocer a los participantes aquello que ellos saben de su barrio pero sobre lo que posiblemente no han reflexionado. En definitiva, invertimos los términos formales de tal manera que no es el monitor el que facilita información sino los miembros del grupo. Valorados los resultados se puede partir de una base concreta.

2.2. *Elaboración de un estado de la cuestión.*

Como señalábamos, es recomendable dosificar el trabajo. El segundo paso supondrá consultar las fuentes secundarias, es decir, leer, confrontar y criticar los diferentes trabajos publicados sobre el barrio. La confección de una síntesis general de la historia del barrio ayudará a entrar en materia. Además, el grupo desarrolla trabajos eminentemente prácticos como son la confección de un fichero bibliográfico general o la elaboración de planos y gráficas.

Ahora es cuando el grupo ya puede comenzar a incidir en el medio difundiendo una visión global de su historia. Presentamos el caso particular de Casetas, barrio en el que se realizó una presentación del grupo y un acto de difusión de las primeras investigaciones complementado con diapositivas y exposición de planos y publicaciones. Con ello se acrecienta progresivamente el interés de los vecinos por el barrio.

2.3. *Prospección de fuentes.*

Comprende la búsqueda sistemática de todo foco de información directa que pueda aportar nuevos datos. La búsqueda de fuentes (manuscritas, gráficas, orales, etc.) representa una primera prospección que no implica el estudio y análisis concreto de las informaciones. El nuevo paso supone la

localización de posibles archivos locales (parroquias, alcaldías, particulares, etc.) y el sondeo de los zaragozanos (Archivo y Hemeroteca Municipal de Zaragoza, Archivo Histórico, Archivo de la Diputación Provincial, etc.). Estos trabajos representan para los miembros del grupo el contacto con las fuentes directas al desarrollar trabajos como: ordenar los archivos locales, contacto con la documentación manuscrita, confección de fichas para recolección de datos...

Directamente influyen en la comunidad a la hora de elaborar un centro de datos donde todo vecino puede consultar o recabar noticias sobre el barrio. La efectividad es patente, pues como observamos en Casetas, los alumnos de E.G.B. recurren constantemente a los miembros del grupo de investigación para que les faciliten datos a la hora de elaborar unidades de trabajo relacionadas con el estudio del entorno.

También encuadramos en este documento la difusión de aspectos históricos relacionados con la documentación consultada. Aquí, por ejemplo, se insertó como actividad interdisciplinar el proyecto de realización de un Cabezudo con el nombre de Mezalmazorri, primitivo núcleo documentado en el siglo XV que antecedió a Las Casetas. La proyección fue directa sobre todo para las personas que colaboraron, bajo la dirección de Pepe Peinado, en su elaboración (modelado, pintura, vestuario) y para la comunidad que lo conoció durante su «bautizo» en la Plaza durante las fiestas del barrio.

2.4. *Elección de un tema de trabajo.*

Después de la prospección general, los componentes del grupo ya pueden definir sus intereses concretos. La experiencia desarrollada en los tres barrios ha sido diferente en cada caso. Consecuentemente los pasos previos ya mencionados han tenido diferente duración temporal. Así, Peñaflores se definió desde el principio por la recuperación del dance y no realizó una prospección general sobre la historia del barrio. Casetas, después de dedicar un año a elaborar un estado de la cuestión y a la búsqueda de fuentes, ha centrado su trabajo en un tejado localizado dentro de su término municipal. Por fin, la Cartuja Baja después de consultar la poca bibliografía existente, centró su búsqueda documental en función de un

estudio demográfico basado en los libros parroquiales y los de cumplimiento pascual. Estos trabajos ocupan en la actualidad a los grupos de investigación.

En definitiva, un tema convenientemente delimitado les ayuda a confrontar la documentación y elaborar hipótesis así como a iniciarse en la práctica de redactar y presentar un trabajo de investigación histórica. La planificación de los temas pasa por la elaboración de un proyecto y una cronogramación.

«ESCUELA DE PADRES»

JESUS ALQUEZAR PEREZ

ANGEL GARCIA ROMERA

ESCUELA DE PADRES

LAS RAZONES

LOS OBJETIVOS

LA IMPLANTACION Y PROMOCION

EL PROGRAMA DE TRABAJO

EL METODO

LOS DATOS

LA EVALUACION INTERNA

EL PRESENTE

EL FUTURO

EL EQUIPO

Las razones

En la comunidad escolar actualmente están incidiendo de forma primordial tres colectivos: por un lado, el alumnado; por otro, el pedagógico, y los padres.

La sociedad y la propia comunidad educativa van tomando conciencia de una serie de aspectos de especial relevancia: la importancia crucial que tienen los padres en el proceso educativo y la necesidad continua de un reciclaje y puesta al día de este colectivo.

Etelvino González, en las II Jornadas de Educación de Adultos (1984), nos decía que *«la situación de los padres en cuanto a la participación en la escuela está interpelando a las UU.PP. para que fijen su colaboración con las APAS, con las Federaciones Provinciales, en programas concretos»*. Pues bien, la Universidad Popular de Zaragoza a partir del curso 84/85 nos hemos planteado la formación de los padres como algo necesario y permanente.

Ya en 1976, la conferencia general de la Unesco que tuvo lugar en Nairobi, en la recomendación a los países miembros, enmarcaba la educación de adultos, dentro de una educación global permanente, como la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual fuere el contenido, el nivel o el método que se desarrollase; tanto dentro de las enseñanzas formales, es decir, impartidas desde el marco de las instituciones legales establecidas al respecto, como de las enseñanzas no formales, o sea no regladas, pensadas en prolongar o reemplazar la educación inicial dispensada por la escuela o la universidad. De tal forma que las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollen sus aptitudes, enriquezcan sus conocimientos, mejoren sus competencias técnicas o profesionales, etc. y así hagan evolucionar sus actitudes o sus comportamientos en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en el desarrollo socioeconómico y cultural, equilibrado e independiente.

Más adelante, al relatar y puntualizar las finalidades de esta educación de adultos, en el epígrafe 8.º de los 11 de que consta el comunicado final, se expresa literalmente que es necesario desarrollar *«la habilidad para comprender adecuadamente los problemas relativos al desarrollo del niño»*.

Desarrollo entendido como *educación integral*, es decir, que sea capaz de desarrollar todas sus aptitudes en un grado óptimo; que le permita ser un ciudadano cabal en el marco de la sociedad.

Y así se nos compromete a estar preparados para ejercer nuestro cometido de padres.

Es cierto que todos los pueblos poseen unas instituciones enfocadas al logro de este objetivo, y a cuyo conjunto denominamos comunidad escolar; comunidad que está integrada por diversos estamentos, el más representativo de los cuales, aunque quizá con menor propiedad, es el estamento docente. Sin embargo, el más legítimo es el constituido por los propios padres, que es quien compete, por derecho y obligación, la educación real de los hijos.

El estamento docente, como técnico en educación, procura estar en vanguardia mediante reciclajes continuos y puesta al día de sus saberes y técnicas: investiga, asiste a cursillos y congresos, participa en experiencias que mejoren la calidad de la enseñanza... Para el colectivo pedagógico actualmente hay una gran oferta de posibilidades de perfeccionamiento.

Sin embargo, para el colectivo de padres esta oferta prácticamente no existe, los mismos padres comentan habitualmente sus dificultades para formarse y estar a un «*cierto nivel*» en la educación de sus hijos.

Ante una sociedad que evoluciona continuamente en su escala de valores, y conforme las legislaciones de los diversos pueblos dan mayor entrada a los padres en la comunidad escolar como parte activa, los padres nos encontramos que no estamos formados, que no nos han educado para este cometido tan simple, tan universal, tan humano y a la vez tan complejo y comprometido como es «*ser padres*».

De ahí que la Universidad Popular, conjuntamente con las APAs, se propuso iniciar un proceso de sensibilización de los padres hacia lo que realmente debe ser su papel como educadores directamente sobre sus hijos y en confluencia con la comunidad escolar.

Los Objetivos

Los objetivos generales que perseguimos desde la Universidad Popular podrían condensarse en:

1.º *Despertar la conciencia de cada padre sobre la importancia de la educación de sus hijos, independientemente de la institución o conocimientos que puedan adquirir en la escuela; entendiendo el término educación en el sentido que se daba en la conferencia citada de la Unesco, sentido que ya se había publicado anteriormente en el I. artículo de la Ley General de Educación de 1970, o en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, aprobada por la ONU el 10 de diciembre de 1948.*

Nuestro objetivo es, pues, que los padres retomen su postura de

educadores y traten de hacerlo con toda propiedad, mediante la autorreflexión sobre la conducta que desarrollen en la educación de sus hijos.

2.º *Capacitar a los padres en habilidades y actitudes concretas de cara al comportamiento de sus hijos;* dotándoles de recursos propios que se cifran en la toma de una actitud de observación e interés constante sobre sus propios hijos, a fin de poder manifestar una decisión razonada y coherente en sus orientaciones educativas.

3.º *Posibilitar el desarrollo de actividades autónomas de los padres,* como grupo de incidencia de la vida escolar, bien a través de los órganos colegiados, bien a través de otros canales pero que realmente se encaminaran al logro del modelo de formación que esperamos de nuestros hijos, como resultado final del proceso educativo escolar.

Objetivo que se perseguía de acuerdo con la línea de la LODE, donde se da un reconocimiento pleno en las funciones de las APAs, en la perspectiva de mejorar el sistema educativo, al establecer facilidades para que éstas pudieran realizar sus fines propios, tanto dentro como fuera del recinto escolar.

4.º *Crear condiciones para que los padres trabajen en una metodología activa y participativa.* Se trataba de crear un ambiente propicio donde, por medio de pequeños grupos, todos los asistentes se convirtieran en participantes que expresaran sus opiniones, sus preocupaciones y sus problemas referentes al tema que se planteaba en cada una de las sesiones.

La implantación y promoción

Establecidos los objetivos propuestos nos encontrábamos con dos aspectos interesantes: uno, la realización de un programa que cumpliera-se aquellos objetivos, otro, la implantación y promoción del mismo.

Al primer aspecto nos referiremos en el apartado siguiente. Respecto del segundo podemos decir que la propia presencia de la U.P.Z. en todos los barrios de la ciudad nos ayudó en la tarea. Veamos:

El Equipo de Dirección de la U.P.Z., una vez que el Departamento de Psicopedagogía de la misma estableció un programa previo, se dirigió a la Federación de APAs de Zaragoza con la que se pasó a contrastar esta propuesta, como grupo representativo del colectivo de padres.

Una vez obtenido el apoyo de la Federación se pasó a la siguiente fase: contrastar esta misma propuesta con cada APA, para diseñar el Seminario a realizar en su mismo Colegio.

En esta fase intervenían: el equipo «escuela de padres», la junta de la APA, y el animador de la U.P.Z., en el barrio donde se ubicaba el centro escolar.

El animador, conocedor de la realidad del barrio, era quien con el equipo «escuela de padres», establecía los criterios de promoción y quien presentaba el programa a las Juntas de las APAs de los colegios de su barrio.

Una vez efectuada la selección de los temas a tratar, así como establecidas las fechas y los horarios, el animador y el «equipo» diseñaban la propaganda conveniente en cada caso para la difusión del programa.

Este diseño de propaganda era reproducido por la A.P.A., quien a través de sus mecanismos internos difundía el contenido entre todos los padres del colegio.

Este trabajo conjunto entre la Universidad Popular y las APAs continuó en las sucesivas fases del proyecto: Realización, evaluación y transferencia. Ello ha sido, sin lugar a dudas, una de las razones principales de los resultados obtenidos.

GRAFICO 1
Fases del proyecto

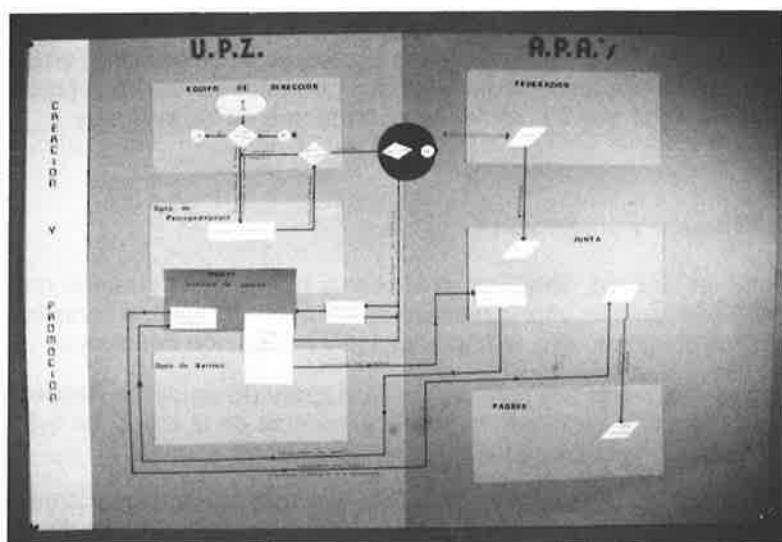
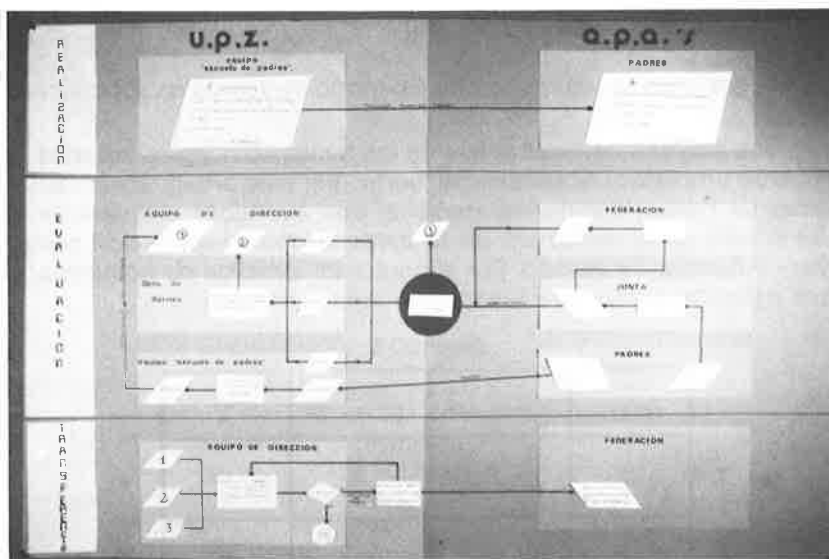


GRAFICO 2
Fases del proyecto



El programa de trabajo

Se programaron cuatro sesiones en cada colegio de las cuales dos eran especialmente indicadas por el equipo psicopedagógico de la Universidad Popular (Bloque I) y las otras dos eran propuestas por cada APA, según sus necesidades de formación y su problemática concreta (Bloque II).

Las citadas sesiones venían referidas a:

Bloque I: *Familia y escuela*

1. Actitudes educativas de los padres.
2. Actitudes educativas de la escuela-contraste con la de los padres.

Bloque II: *El niño fuera de la escuela: socialización*

3. ¿Qué hace el niño fuera de la escuela?
4. Influencias que recibe el niño en el desarrollo de su personalidad.
5. Aprendizaje de hábitos.
6. Hábitos de estudio.
7. Actividades extraescolares organizadas.
8. Medios de comunicación. Lecturas. Discos.
9. T.V. y cine en los niños.

10. El juego y los juguetes.
11. Educación sexual y padres.
12. Habilidades o técnicas de comunicación interpersonal con los hijos.

Estas sesiones se realizaron en un período de tiempo no superior a dos semanas.

Parece interesante resaltar que de los temas opcionales aquellos que merecieron una mayor aceptabilidad fueron, por este orden: *«habilidades o técnicas de comunicación interpersonal con los hijos» «influencias que recibe el niño en el desarrollo de su personalidad», «educación sexual y padres» y hábitos de estudio.* Por el contrario, *«medios de comunicación, lectura y discos»* no fue relacionado en ninguna ocasión.

GRAFICO 3

TITULO	PETICIONES	N.º DE ASISTENTES	$\bar{X}$
3	2	30	15
4	12	189	16
5	1	3	3
6	8	113	14
7	2	44	22
8	0	—	—
9	5	49	10
10	0	—	—
11	9	156	17
12	13	210	16

Temas pedidos en relación a asistencia.

El método

La metodología aplicada en cada sesión se basaba en una dinámica de grupos.

Al comenzar se explicaba brevemente a los asistentes que íbamos a trabajar mediante una aplicación flexible del sistema Philips-66, es decir, que se iban a formar libremente pequeños grupos de trabajo, compuestos por seis o un número menor de personas según el número de los asistentes. A continuación se repartía un impreso con los *casos-tipo* que se iban a trabajar, o bien se informaba de las ideas base del trabajo. Posteriormente durante período aproximado de 10 minutos los grupos discutían las preguntas claves de los casos en cuestión.

Al terminar la discusión desarrollada en estos grupos, se formaba un gran grupo con todos los asistentes. El portavoz de cada uno de los grúpusculos manifestaba, de forma sintética, las opiniones y las conclusiones a que habían llegado, lo que en muchas ocasiones se iba transcribiendo en un encerado.

Seguidamente se cambiaba de técnica se recurría al «*brainstorming* o torbellino de ideas, dando cabida a la intervención de todos los participantes en un análisis de las conductas manifestadas según las conclusiones que se habían escrito en la pizarra y las consecuencias que de ellas cabía inferir en la formación de nuestros hijos, tanto a corto como a largo plazo.

Así se llegaba a la necesidad de una recopilación final de los puntos más interesantes destacados en cada sesión. En algunas charlas se entregaba una especie de cuadro sinótico elaborado por los miembros del equipo psicopedagógico de la Universidad Popular, después de analizar las constantes que se habían dado en las reuniones del mismo tema, en colegios anteriores.

Todo esto suponía movilizar a las personas, mentalizar a los participantes de que «*aquello era distinto*».

Respecto de la figura del monitor podemos decir que queda diluida dentro del gran grupo, aunque debe moderar, animar el trabajo, recoger, aclarar y matizar las conclusiones, etc. pero nunca sobresalir dentro del grupo y de la dinámica establecida en el mismo.

El *por qué* se ha elegido este tipo de metodología respondía a un principio básico: crear un modelo abierto y participativo que implica partir de la realidad circundante que rodea al padre en la formación de sus hijos, y partir de una necesidad que le plantea el papel de educador constante y permanente.

Por otra parte no es un modelo pasivo y receptivo, sino que involucra a la concurrencia hacia la participación, movida por la propia dinámica

establecida. Dispone a cada persona a plantearse su propia situación en unos problemas que le son comunes, de los que cuenta su conducta y experiencia vivida hasta este momento, y donde puede salir reafirmada o rechazada su postura, pudiendo hacerle cambiar su punto de vista al respecto, ya en ese momento o en reflexiones posteriores, y tal vez, su propia conducta, ya que en este contraste de opiniones el abanico de puntos de vista se aumenta, siendo a la vez más ameno. El participante, sin tener por qué ponerse en evidencia, se enriquece con las experiencias vividas por los otros asistentes.

En síntesis, la metodología exigía los siguientes pasos:

1. Planteamiento del caso o tema.
2. Formación de pequeños grupos.
3. Reflexión en pequeños grupos.
4. Discusión de estos pequeños grupos. Intercambio de opiniones.
5. Elaboración de conclusiones.
6. Discusión en gran grupo, para establecer una visión de conjunto.
7. El monitor cierra el tema recogiendo los puntos que puedan ser más interesantes, completándolos, matizando opiniones, clarificando puntos oscuros...

A continuación y a modo de ejemplo, presentamos dos de los casos propuestos en distintos temas.

Tema: *Actitudes educativas de los padres.*

Juanito, de 9 años, le dio el otro día una patada a una amiga de su madre y ésta le respondió: «Eres un bruto, vete a tu habitación ahora mismo, y no salgas hasta la hora de cenar». Al día siguiente Juanito le dio una patada a su tío Alvaro. Este se echó a reír y estuvo jugando con él a dar patadas. Aquella misma tarde su padre y sus amigos se rieron de los tacos, que ellos mismos le habían enseñado, cuando los decía Juanito. A la hora de cenar, su madre al oírle decir un taco le castigó enviándole a la cama y le dijo: «Eres un bárbaro, ¿quién te habrá enseñado semejante palabrota?»

—¿Cómo se comportan los adultos con los que se relaciona Juanito?

— ¿Qué hará Juanito y cómo reaccionará en el futuro?

Tema: *Educación sexual y padres.*

Pepita, hermana de Juanito, lleva mucho rato en su habitación. Su mamá, un poco extrañada por el silencio de la casa, piensa «qué estarán haciendo estos hijos» y se dirige a la habitación de los niños. Al abrir la puerta ve a Pepita en la cama, con las piernas abiertas, acariciándose. La mamá, tremendamente sorprendida, se queda un momento silenciosa, con la mano

en el pomo de la puerta, mientras por su cabeza pasa una multitud de «cosas».

Lentamente va cerrando la puerta y se va a otra estancia.

—¿Qué está haciendo Pepita?

—¿Qué piensa la madre cuando la ve? ¿Qué siente entonces?

—¿Qué hará la madre?

—En este caso, ¿cómo actuarías tú?

Los datos

La «escuela de padres» se desarrolló durante el curso escolar 84/85 en un total de 25 centros escolares, de los cuales se ha hecho la valoración mediante una apreciación cuantitativa, bien desprendida de datos recopilados, bien de datos-resultado de la estadística o de la apreciación personal de los mismos monitores.

En estos 25 centros la participación global alcanza la cifra de 1758 padres que asistieron a lo largo de las 100 sesiones a razón de 4 por colegio, lo que da una media de asistencia de 18 padres por sesión.

La variabilidad de asistencia osciló entre 15 y 40 padres por sesión arrojando una desviación standar de 6,03. En general, la asistencia se mantenía uniforme por sesión o disminuía paulatinamente a medida que transcurrían las sesiones, según zonas.

La afluencia fue bastante superior en los municipios rurales incorpora-

GRAFICO 4

SESION	X	$\bar{X}$	%
1. ^a	581	23	33
2. ^a	478	19	27
3. ^a	364	15	21
4. ^a	335	14	19
TOTAL	1.758	18	100

G-4: Nivel de asistencia por sesiones ordenadas correlativamente.

dos, como Villamayor o Juslibol, decreciendo en las escuelas de Zaragoza-centro.

A pesar de que se busca una hora adecuada para desarrollar estos seminarios, y de que se instala servicio de guardería, a fin de que puedan asistir el padre y la madre, la afluencia mayor, sin embargo, salvo 2 ó 3 excepciones, fue de señoras, aportando aproximadamente el 65 % de la población, lo que nos da una muestra clara de que en Aragón predomina todavía la división tradicional de roles en la familia, dejando para las madres la educación de los hijos, como si ello fuera una tarea que no incumbiera también al padre.

Otra consecuencia curiosa es la escasa participación de los miembros de la Junta de cada A.P.A., pareciendo que su papel terminara con la gestión de los Seminarios.

GRAFICO 5

POBLACION	X	%
HOMBRES	413	24
MUJERES	1.143	65
NC.	202	11
TOTAL	1.758	100

Distribución de la población según sexo.

La evaluación interna

Finalizada cada sesión, y con el fin de hacer una valoración objetiva de resultados, se pasaba una encuesta individual en la que se reflejaban, entre otros datos, el interés despertado por el tema entre los asistentes y la evolución surgida sobre los mismos a través del desarrollo de la sesión. Asimismo, se trataba de reflejar la utilidad del tema tratado en relación a la mejor educación de sus hijos; al igual que el grado de satisfacción y de participación manifestado por el asistente durante el desarrollo de cada sesión.

El cuestionario era cerrado, habiendo al final un epígrafe donde se pedían impresiones generales.

GRAFICO 6

CUESTIONARIO DE EVALUACION PARA PADRES

Título de la charla:

Colegio:

Edad: Sexo: Varón o Mujer Número de hijos:

— Pon una cruz encima de lo que está más de acuerdo con tu opinión:

1. Tu grado de interés por el tema era:

Mucho Bastante Regular Poco Muy poco

Ahora:

Ha aumentado Sigue igual Ha disminuido

2. ¿Crees útil esta charla para los problemas con tus hijos?

Muy poco Poco Regular Bastante Mucho

3. ¿Te has sentido a gusto en esta sesión?

Mucho Bastante Regular Poco Muy poco

4. ¿Has podido participar todo lo que has querido?

Muy poco Poco Regular Bastante Mucho

5. El monitor ha tratado el tema:

• de forma amena:

Mucho A veces Poco

• Con claridad:

Mucho A veces Poco

● Con conocimiento del tema:					
	Mucho	A veces	Poco		
● Fomentando la participación					
	Mucho	A veces	Poco		
6. Lo que has escuchado en esta sesión ¿piensas ponerlo en práctica?					
	Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Nunca	Casi nunca
7. Da tus impresiones generales y añade lo que quieras:					

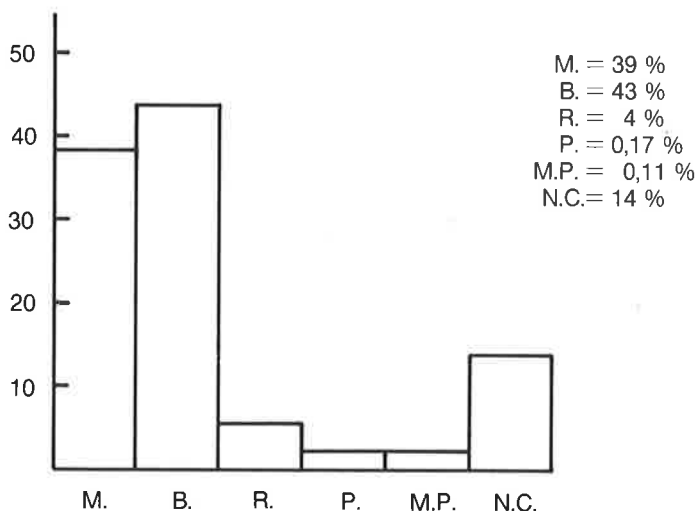
Los resultados manifestados podemos cuantificarlos así:

«Al grado de interés previo contestan con la respuesta *MUCHO* 686 personas, o sea el 39 % y se manifiestan por *BASTANTE* 756, lo que supone el 43 %.

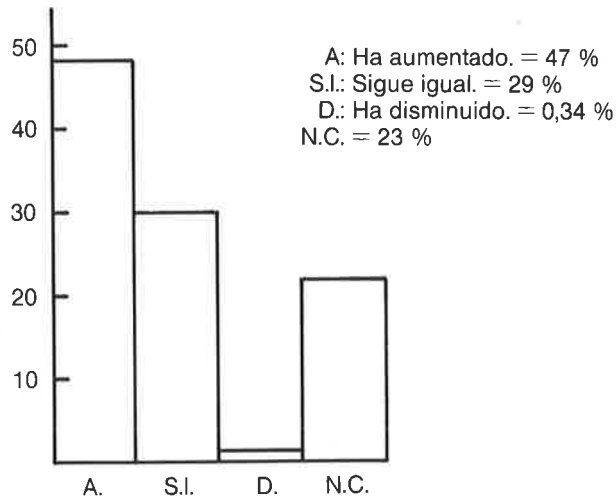
Tras las sesiones el 47 % aumentó su interés por el tema, mientras que el 29 % declaraba que su interés seguía igual. Estos datos nos muestran que los temas tenían el suficiente atractivo para los asistentes. Por otra parte, si en la convocatoria han influido de manera particular los miembros de la Junta de la APA, o los profesores del centro, la asistencia ha sido considerablemente mayor.

GRAFICO 7

1.ª Pregunta: ¿Tu interés por el tema era?



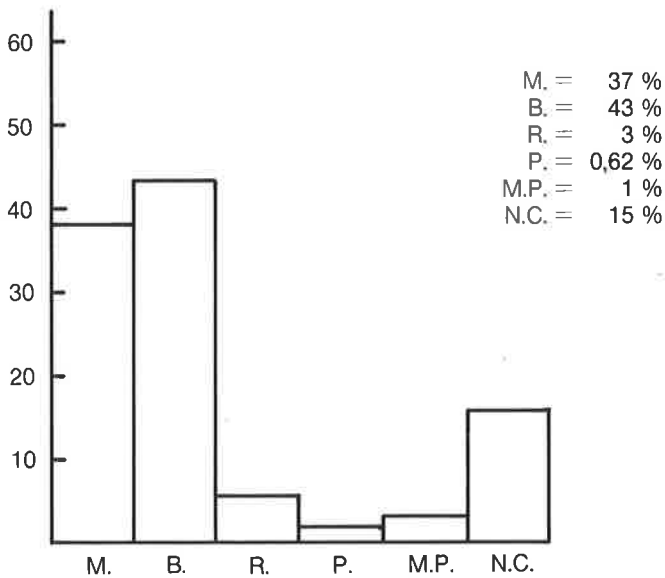
1b. Pregunta: ¿Ahora?



OBJETIVO 4: Concienciación de los padres de cara a los problemas educativos.

GRAFICO 8

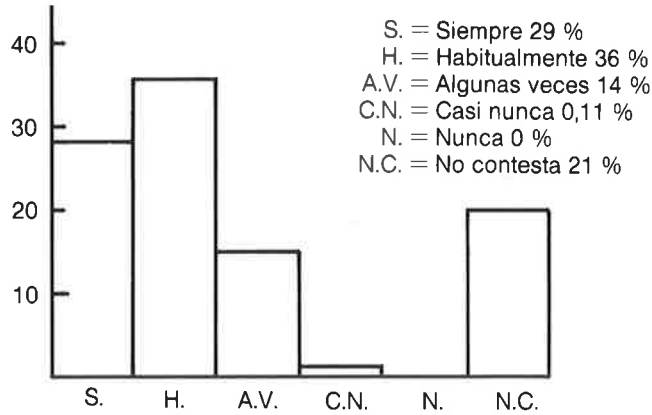
2.—Pregunta: ¿Crees útil esta charla para los problemas de tus hijos?



OBJETIVO 2: Capacitar a los padres en habilidades y actitudes concretas de cara al comportamiento de sus hijos.

GRAFICO 9

Pregunta: *Lo que has escuchado en esta sesión ¿piensas ponerlo en práctica?*



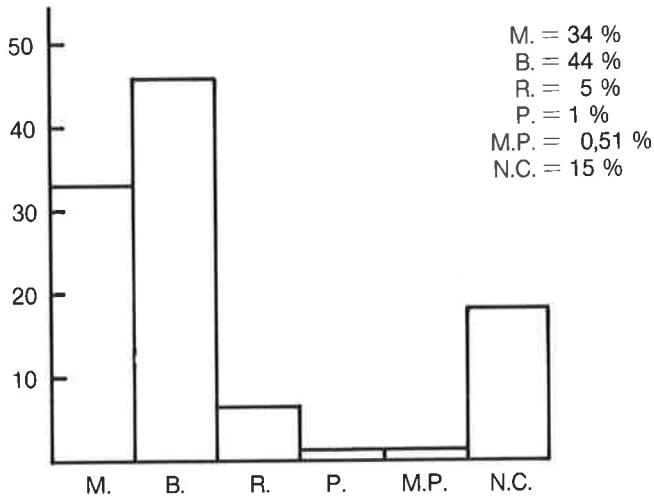
OBJETIVO 2: Capacitar a los padres con habilidades y actitudes concretas de cara al comportamiento de sus hijos.

En cuanto a la aceptación de este método de trabajo reflejada en el grado de satisfacción y participación, observamos que un 34 % se ha sentido *MUY* a gusto mientras que el 44 % se ha encontrado *BASTANTE* a gusto. Cabe pues reafirmarnos en el método utilizado, ya que aparte de la bondad del método en sí, se manifiesta claramente la aceptación del mismo.

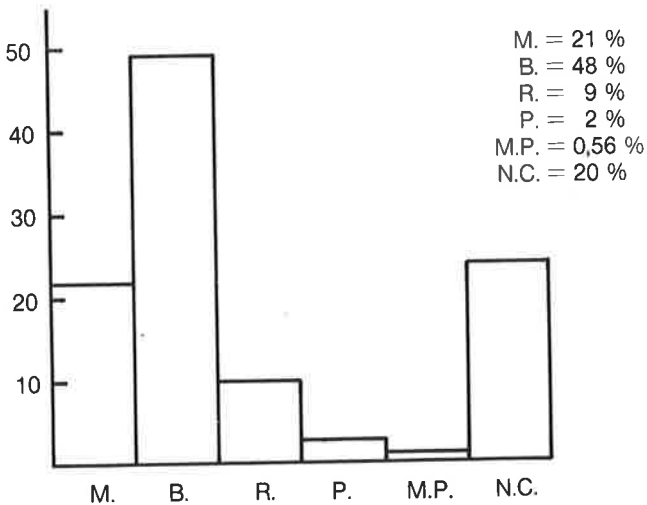
Debe destacarse que el modo de trabajo en reunión o en asamblea, permite la total participación de cada uno de los miembros asistentes, logrando que las conclusiones alcanzadas sean reflejo del trabajo de todos, así como que el rechazo de determinadas posturas sea racionalizado, bien a nivel del pequeño o del gran grupo.

GRAFICO 10

3.—Pregunta: *¿Te has sentido a gusto en esta sesión?*



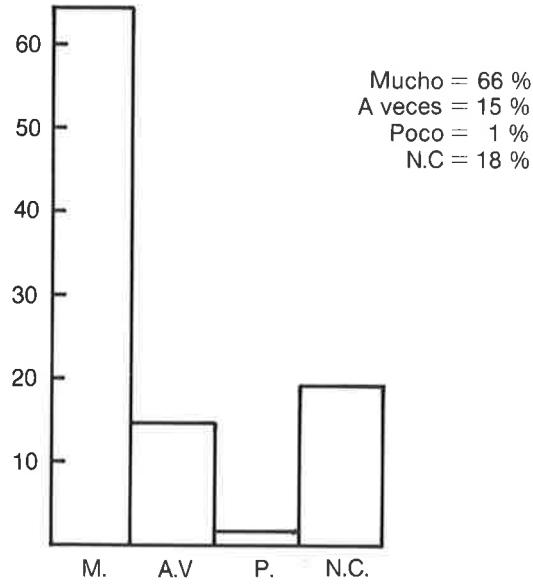
4.—Pregunta: *¿Has podido participar todo lo que has podido?*



OBJETIVO 4: Crear condiciones para que los padres trabajen en metodología activa y participativa.

GRAFICO 11

5.—Pregunta: *¿El monitor ha tratado el tema de forma amena?*



5.—Pregunta: *¿El monitor ha tratado el tema con claridad?*

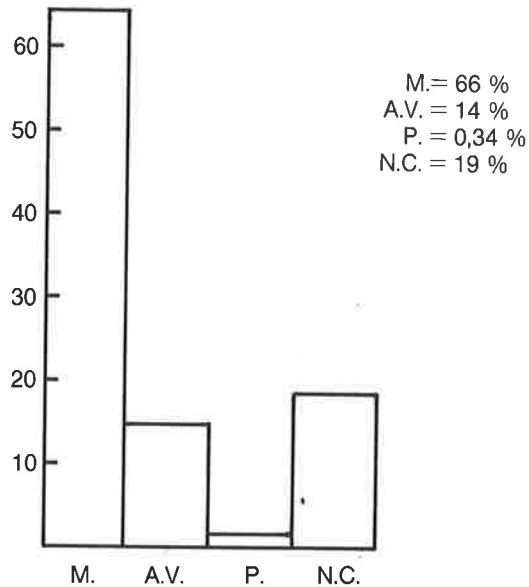
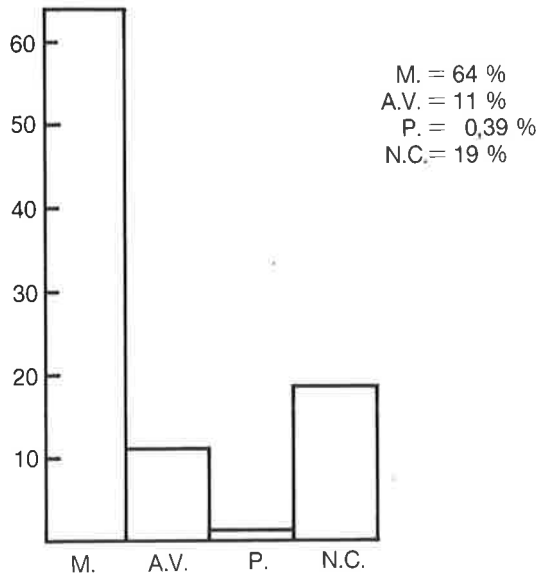
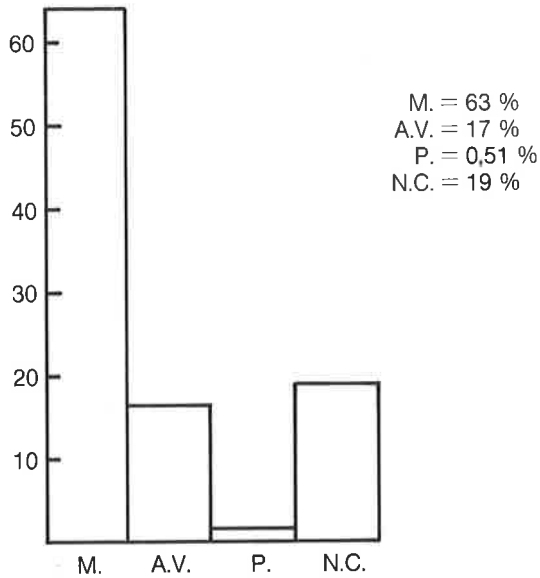


GRAFICO 12

5.—Pregunta: *¿El monitor ha tratado el tema con conocimiento del tema?*



5.—Pregunta: *¿El monitor ha tratado el tema fundamentando la participación?*



OBJETIVO 4: Crear condiciones para que los padres trabajen en una metodología activa y participativa.

GRAFICO 13

7.—Pregunta: *Da tus impresiones generales y añade lo que quieras.*

Categorización de los comentarios	1. ^a	SESION 2. ^a	3. ^a	4. ^a	TOTAL	%
Reflesiones sobre el tema	26	35	17	20	98	20
Impresiones generales positivas	80	46	49	34	209	43
Comentarios críticos Negativos	7	8	1	—	16	3
Peticiones Más tiempo/mayor frecuencia y profundidad	53	26	18	25	122	25
Peticiones: dar más soluciones	10	2	—	1	13	3
Comentarios positivos a cerca de la Metodología	19	6	3	2	30	6
Total Comentarios	195	123	88	82	488	
%	40	25	18	17		100

El presente

Ante la puesta en práctica de la L.O.D.E. parecía imprescindible el poder asesorar a los padres en la nueva normativa. Asimismo, pensamos que esto es un momento crucial, puesto que los primeros comportamientos y niveles de colaboración crearán «hábitos» y precedentes en toda la comunidad educativa.

La L.O.D.E. ha realizado una serie de comportamientos y actitudes de participación dentro de la comunidad escolar, razón por la cual otorgamos especial importancia a la formación de los padres de cara a asumir su propia responsabilidad dentro de la comunidad educativa.

Por esta razón, y en colaboración con la Federación de A.P.A.s., durante el curso 85/86 hemos creado un Seminario dirigido a las Juntas de las A.P.A.s., por creer que son las que, en la actualidad, tienen una mayor responsabilidad y trabajo en la comunidad educativa.

En este seminario queremos ampliar, fundamentalmente cuatro objetivos:

1.^º Concienciar a las A.P.A.s. y, en concreto, a las Juntas del nuevo papel que tienen dentro de los colegios. Para ello, revisamos la LODE y su reglamentación. El objetivo es, no sólo conocer la ley más a fondo, sino, en especial, conocer qué posibilidades prácticas de colaboración ofrece a los padres.

2.^º Concienciar a los padres de su labor e importancia en la educación de sus propios hijos, a través de su participación en el colegio.

3.^º Analizar la estructura, organización y funcionamiento de las propias APAs y Juntas, para tratar de optimizar al máximo su funcionamiento y la consecución de sus objetivos propios.

4.^º Analizar y presentar posibles recursos para la participación de los padres dentro del colegio, no sólo de aquellos que tengan alguna responsabilidad o pertenezcan a la Junta.

Para la consecución de dichos objetivos se diseñaron ocho sesiones cuyo título se señala a continuación a modo indicativo:

Seminario: La participación de los padres en la Educación

1.^a sesión: Presentación.

2.^a sesión: «La Constitución y la educación».

3.^a sesión: «La L.O.D.E.».

4.^a sesión: «El centro educativo».

5.^a sesión: «El Centro: Reglamento de Régimen Interno».

6.^a sesión: «La A.P.A.».

7.^a sesión: «Las Juntas».

8.^a sesión: «La Junta y los Padres».

En buena lógica el análisis de los resultados y su valoración serán objeto de un trabajo posterior al aquí presentado.

Simultáneamente la «Escuela de Padres» razón del presente trabajo ha continuado su periplo realizándose en la mayor parte de los Colegios Públicos donde no se llevó a cabo en el curso anterior.

El futuro

Tras la realización de la «escuela de padres» y del actual seminario dirigido a las Juntas de las A.P.A.s., y continuando con la realización de

ambos, parece imprescindible el desarrollo de un tercer nivel, que vendremos a denominar «Programa de profundización para padres».

Se trataría, fundamentalmente, de acometer un programa formativo con aquellos colectivos de padres, que están interesados en profundizar en temas concretos, partiendo de las necesidades y expectativas generadas en las «escuelas de padres» realizadas.

El objetivo de este conjunto de acciones sería posibilitar una completa formación de los padres como educadores de sus propios hijos, así como su propia capacitación como individuos.

Los bloques temáticos a desarrollar estarían en torno a las siguientes líneas:

— La salud en la escuela, promoción y prevención alimentación, cuidados especiales, etc.

— Psicología evolutiva centrada en los ciclos de E.G.B. explicando la evolución de los chicos en esos momentos, objetivos pedagógicos y su acomodación a los niños, y forma de ayudar de los padres en la consecución de esos objetivos.

— Cursos monográficos para ampliar la formación de los padres en temas variados como matemáticas básicas, cultura general, idiomas, informática, Aragón, etc.

— Temas como las relaciones familiares educación sexual, estructuración de roles en la familia, comunicación padres e hijos, etc.

El equipo

Formado, básicamente, por psicólogos y pedagogos el equipo ha sido coordinado por Angel García Romera, psicólogo, del departamento de Psicología de la Universidad Popular.

Los componentes del mismo han sido:

M. ^a Luz Mainar	Psicóloga
M. ^a Cruz Casas	Psicóloga
José M. ^a Pérez Pérez	Psicólogo
Amparo Palacios	Psicóloga
Julia Letosa	Pedagoga
Antonio Sipán	Psicólogo y Pedagogo
José Antonio Gil	Psicólogo

Además, están trabajando con las Juntas de las A.P.A.s., el citado Antonio Sipán, Juan Ramón Soler y Benigno Arias, pedagogos.

**EXPERIENCIA DE ALFABETIZACION
DE ADULTOS GITANOS**

ISABEL JIMENEZ
ROSARIO LAZARO
BERTA LAINEZ
NATI CAMPAROLA

INTRODUCCION

La experiencia que redactamos a continuación, comienza en noviembre de 1984, en tres zonas de Zaragoza con asentamiento de población gitana.

Elaboramos unos cuestionarios que nos sirvieron de guía para la valoración de los intereses y movimientos de los alumnos así como de sus condiciones socioeconómicas. Esto, junto a la observación directa de las clases, genera la creación de métodos didácticos que hacen posible la experiencia pedagógica. Estudiando las costumbres y cultura de los alumnos, se elabora para el curso 85-86 un Método de Alfabetización basado en la Pedagogía y Metodología de Freire, a partir de unas palabras motivadoras para el alumno, ilustradas con el cartel correspondiente, se introduce el tema que utilizamos como motivo de debate, y ejercicios de lecto-escritura.

Al Método lo hemos llamado «HABLAMOS Y APRENDEMOS» y está dividido en cuatro unidades temáticas que darán origen a las palabras que sometemos a estudio.

Seguidamente exponemos nuestros objetivos, metodología y recursos para llevar a cabo el Proyecto de Alfabetización.

OBJETIVOS

1. Combatir la situación de analfabetismo como un medio de desarrollo de las potencialidades intelectuales del hombre, atención, comprensión, razonamiento y como un medio de acceso a formas superiores de cultura, de acceso, por fin, a situaciones profesionales prohibitivas sin estas técnicas.

En la medida de lo posible se buscará un refrendo oficial de los conocimientos adquiridos, consideramos que este refrendo oficial será un estímulo tanto para alumnos como para profesores.

2. Perfeccionar las técnicas de la lectura y la escritura hasta conseguir que esto sea un auténtico medio de comunicación, no sólo en el grupo cultural al que pertenecen sino con el resto de la sociedad.

3. Conseguir el manejo de números y cifras con fluidez, así como cálculos elementales necesarios en la vida. Estos conocimientos se darán también a todos los niveles.

ACTUACIONES

Se trabaja en dos niveles: alfabetización y neoelectores.

METODOLOGIA Y ALFABETIZACION

Se basa en el método de alfabetización de Freire adaptado a nuestra realidad y ejecutado en tres etapas: preparatoria, de motivación y de alfabetización propiamente, que corresponde a las fases específicas en el método.

1. Presentación del cartel.
2. Reflexión.
3. Lectura.

Los grupos se organizan dependiendo de los horarios de trabajo de los alumnos, procurando no superar el número de alumnos de 12 para poder realizar un seguimiento personal de cada individuo.

A continuación desarrollamos todas las palabras encuadradas en sus temas, destacando la sílaba que introducen:

Tema I. FAMILIA

— miembros: Tío Temo
 t m

— Hogar: Techo Tela Mesa Uva
 ch | s y

Se empiezan a introducir las mayúsculas en los nombres propios.

Tema II. VIDA

— Vivienda: Piso	Chabola	Noche	Camino
p	b	n	ca

— Marginación: Delito	Parado	Policía	Robo	Riña
d	-r	ci	r	ñ

— Grupos: Gitano Payo Raza

gi y z

En este tema se introducen mayúsculas al principio de cada punto.

Tema III. TRABAJO

— Chatarreros:	Billete	Femera	Furgoneta	Antena
	ll	f	ur	an
— Vendedores:	Zapatos	Puesto	Venta	
	-s	-es	ven	
— Mendigos:	Pedir	Encierro		
	-ir	-rro		
— Artistas:	Cante	Guitarra		
	can	gui		

Se introduce la letra impresa y cursiva.

Tema IV. TRADICION Y CULTURA

Viejo	Jardinera	Almas	Libertad	creencia
J	jar	al	tad	cre

La forma de presentar las palabras es la siguiente:

El primer recuadro consta de un dibujo o fotografía, código, que introduce la palabra generadora que se va a utilizar.

El segundo se descompone la palabra en sílabas, combinando la que sea objeto de estudio con todas las vocales.

En el tercero se forman palabras nuevas con las sílabas conocidas y las que se introducen nuevas en cada unidad.

También en este recuadro se forman frases sencillas que se utilizarán para lectura y dictado.

En el cuarto se especifican unas líneas generales que pueden introducir el debate y generar el diálogo. Este debe usarse en el momento que el monitor considere oportuno, o simplemente cuando salga espontáneamente de la clase, servirá como práctica de expresión oral y como toma de conciencia de algunas situaciones concretas sobre su historia y su situación, como persona y como pueblo ciudadano.

Utilización en clase del material de lectura:

1. Presentación del código con la palabra.
2. Discusión sobre el tema sugerido en el cartel.

RAZA											
	<i>raza</i> <table> <tr> <td>za</td> <td>zapato</td> </tr> <tr> <td>ce</td> <td>cena</td> </tr> <tr> <td>ci</td> <td>cine</td> </tr> <tr> <td>zo</td> <td>azote</td> </tr> <tr> <td>zu</td> <td>azulado</td> </tr> </table>	za	zapato	ce	cena	ci	cine	zo	azote	zu	azulado
za	zapato										
ce	cena										
ci	cine										
zo	azote										
zu	azulado										
<i>zapato, cazuela, ceniza, cen- teno, caza, azote, ciática, taza.</i> *** <i>Lucía tiene zapatos nuevos comemos de esa cazuela.</i> <i>La noche está azulada.</i> <i>Ana cena con Cirilo.</i>	<i>Sugerencias para la discusión:</i> — ¿Porqué los gitanos forman una raza? — ¿Qué define una raza? — ¿Qué diferencia hay entre las costumbres y caracteres de una raza y los de un país? — ¿Son todos los gitanos iguales?										

3. Cuadro con la palabra generadora escrita.
 4. Presentación de la lámina con la palabra descompuesta en sílabas, que lean las sílabas en orden y desorden.
 5. Escribir las consonantes varias veces pidiendo que observen el movimiento de la mano.
- Presentar el cuadro o ficha de descubrimiento e invitar a que observen el cuadro y lo que está escrito en él.
6. Presentar el cuadro de vocales:
 - Llevar al grupo a pronunciarlas.
 - Dibujar cada una emitiendo su sonido varias veces.
 8. Presentar nuevamente el cuadro de descubrimiento y ver la importancia de las vocales en los distintos sonidos formados con las consonantes.

9. Conjugar todas las sílabas escribiéndolas y pronunciándolas. Formar todas las palabras posibles.

10. Seleccionar las palabras que tengan sentido, hacer que las lean y pedir que las escriban.

11. Pedir que escriban el cuadro de descubrimiento en el cuaderno y todas las palabras descubiertas.

12. Pedirles que hagan frases (cuando sea posible) y autodictados.

Indicaciones a tener en cuenta:

1. Provocar el diálogo sobre las palabras cada vez que los alumnos muestren cansancio, aunque se altere el orden establecido anteriormente.

2. Escribir siempre con letras minúsculas, excepto cuando la ortografía lo exija (nombres propios, principio de líneas, etc.). Introducir también la letra impresa cuando se crea oportuno.

3. Hacer los movimientos de muñeca exagerados con el fin de que los observen y así facilitar el dibujo de signo-escritura.

4. Cada vez que hay que leer, lee cada uno por separado y luego lo hacen todos juntos.

No pronunciar ninguna consonante si no va apoyada en sílabas.

5. El diálogo se creará cuando el monitor lo crea conveniente. Aconsejamos que al principio sólo se den unas ideas para despertar el interés sin fatiga.

RECURSOS

Humanos: Equipo de 4 profesoras de alfabetización de la Asociación Gitana en interrelación con la Delegación de Educación y Ciencia.

Técnicos Locales: El de la Asociación Gitana utilizado para reuniones, el local de Bienestar Social del Ayuntamiento, situado en la calle Casta Alvarez, para impartir clases, el colegio «Camón Aznar» y la Junta de Distrito n.º 10 del Actur, también para impartir clases.

Económicos: Personal pagado por el MEC por medio de una subvención a 3 monitores.

EVALUACION

La evaluación del alumno, del profesor, del proceso educativo y del grupo, se realizará de manera continuada a partir de la autoevaluación, la evaluación del grupo y la del propio profesor.

Atenderemos especialmente a las dificultades encontradas por el alumno en relación con el método que utilizamos, apuntando las críticas estimadas tanto por el alumno como por las profesoras para una posterior rectificación del mismo.

**LOS TALLERES DE CREACION LITERARIA EN LA
UNIVERSIDAD POPULAR DE ZARAGOZA**

CORNEJO DELGADO

Hablar del material básico del que parto para un grupo de trabajo, que denominamos Taller Literario me es difícil concretar, aunque debo mencionar a Roland Barthes, Octavio Paz, Pedro Salinas, Dámaso Alonso, Ramón Buckley, Juan Sánchez Enciso, Francisco Rincón, Gianni Rodari, Prado Biezma y por supuesto a Ferdinand Saussure.

Si tuviera que simplificar el esquema conceptual que me sirve de referencia para la operatividad de mi trabajo hablaría de dos hombres Carlos Bousoño y Emilio Iriazabal. El primero con su Aleixandre y Juan Ramón detrás; el segundo con Pichón Riviere y Armando Bauleo.

Partimos de la hipótesis de que los productos culturales son fenómenos de comunicación, y pueden ser, por lo tanto, reducidos a sistemas de signos, por muy complejos y variados que éstos sean.

Así, consideramos a la semiótica no sólo como la ciencia que se ocupa de este fenómeno, sino la que estudia todo fenómeno en que interviene la «libre» acción del hombre.

Diremos, por consiguiente, que la contemplación reflexiva, crítica o didáctica de todo resultado creativo debería ir precedida necesariamente del estudio, no sólo de la semiótica, sino también de la psicología. Y que ambas ciencias forman un maridaje, no se si feliz, pero sí indisoluble.

Levi Straus señala la ambigüedad del signo, cuando escribe que éste, como la imagen, es un ser concreto que se parece al concepto, no por su poder referencial, sino porque puede sustituir a algo que no es él mismo.

Nos encontramos con el primer dilema laberíntico, que, además, se nos presenta con rabiosa contemporaneidad.

Como diría Michel Foucault, contemplando el cuadro de R. Magritte —en el que se pinta una pipa sobre el texto CECI NEST PAS UNE PIPE— esto es: «esto no es una pipa». Se nos presenta, como un fantasma de carne y hueso, la locura de los espejos, que diría también Borges: las metalingüísticas, las metaliteraturas, las metanovelísticas, las metapoéticas, etc.

Por consiguiente, así como vamos más allá de lo psicológico con lo parapsicológico; vamos más allá de lo parapsicológico con lo paraparapsicológico, y así indefinidamente. De la misma manera el abismo del conocimiento nos lleva a través de la espiral de «los metas» hasta lo inalcanzable, que para controlarlo, y tal vez para controlarnos, habremos de llamar «absurdo». ¿Y no es absurda, acaso, la detención, sin motivo temporal

que lo justifique del tren del pensamiento? No y sí a la vez. Es a partir de este conflicto, donde surge precisamente lo literario. El que hizo a Cervantes poner en movimiento a Don Quijote, haciéndole abandonar no sólo los libros, sino este tipo de pensamientos.

En nuestras actuales visitas al Parque de Atracciones Culturales — pienso en la década de los 80— nos hemos cansado o asustado ya de visitar «la Casa de los Espejos» o mejor dicho «el Laberinto de los Espejos» y preferimos tal vez «el Tren de Sanghai» o la emocionante «Montaña Rusa», seguramente sin advertir que el viaje no es que se repita, sino como en «El Quijote», la meta y la salida son una misma línea.

Sentimiento parecido, que relacionado también con lo absurdo, es el que yo tenía cuando mi profesor de Educación Física, un tal Mota —no sé si recuerdo el apellido, por el politizado castillo o viceversa— nos obligaba a competir, corriendo como locos alrededor de un campo de fútbol. El Sr. Mota fue la primera persona que de una manera fría, calculadora y «profesoral», me puso la mano encima. (Gesto que compartí con mi compañero de pupitre José Rubio. Recibí una segunda comunión. Todo un signo semiótico).

Esta referencia a la realidad como sustitución de la misma es el primer punto de análisis y reflexión que realizamos en el taller de literatura. Lo realizamos en los primeros balbuceos creativos. En cuanto surgen. Y siempre surgen, como consecuencia del aprendizaje grupal y concretamente con lo que ha venido en llamarse aprendizaje en Grupos Operativos de Trabajo, de cuya metodología y características hablaré más adelante.

Pero demos un paso más, descubramos que hay un tipo de signos que son producto de nuestra inventiva, y que a ese tipo de signos se les conoce con el nombre de símbolos. Signos que ya no sólo representan a las cosas, sino que las sustituyen totalmente.

Segundo punto de análisis: consideramos que los signos, es decir, las palabras, cumplen su función comunicativa de dos maneras distintas y complementarias: la denotativa y la connotativa. Distinguimos a continuación la función genérica y primitiva del signo, de su otra función, expresiva de la tradición social que lo caracteriza. Es decir, tanto de su historia, de su vida, como de la postura interpretativa de los receptores.

Apreciamos, en este momento, todo lo que siendo un componente sémico, va más allá del primario nivel de su significación. Naturalmente, después de este segundo análisis, advertimos con más facilidad las diferencias entre un lenguaje literario con preferencias denotativas, de otro con marcadas inclinaciones connotativas.

Como la comunicación articulada implica necesariamente la formación de un discurso en el que se estructura el mensaje, éste se manifiesta no sólo por medio de los signos más elementales y unitarios como son las palabras, sino en la combinación de estas entre sí; es decir, donde éstas se ligan, para

significar algo en la totalidad. Y entramos así en el tercer momento analítico del taller, culminando lo que podríamos considerar su componente básico. El esqueleto que une, soporta y da coherencia a todo el resto de la información. Por una parte, aquello que permite la fijación de la información recibida, y por otra la referencia u orientación del plano en que nos movemos; la definición de su espacio y su tiempo. Sus dimensiones:

1) La dimensión mítica y simbólica de la palabra; hacia dentro y hacia atrás. Regresiva y en profundidad; con carga genética; hasta llegar a su origen perdido. El plano «intrauterino» y atávico, con su remota carga (pecado original) y su dinamismo o energía interior imparable que le permite desplazarse generación tras generación hacia un futuro desconocido.

2) La dimensión tribal, afectiva y familiar de la palabra; su atmósfera circundante próxima. El campo sinonímico y antonímico. El signo lingüístico como centro o como lobo estepario. Aglutinador o integrador de conceptos diversos o franco-tirador en el campo semántico al que pertenece. Lo que Roland Barthes llama el plano paradigmático.

3) El plano sintagmático o su dimensión social. La palabra y su circunstancia gramatical. Su ordenamiento y su significación en el plano textual. Su poder explosivo por medio de su articulación. Su sometimiento a los intereses colectivos. Su dependencia del exterior en relación con otros grupos: apareamientos, paralelismos, hiperbaton, etc. Las estructuras formales y las rupturas del sistema.

He de realizar dos aclaraciones antes de continuar. La primera es que la información aportada en el Taller no se identifica plena, ni sincrónicamente con el proceso didáctico a que me he referido. Cada participante selecciona el mensaje que le interesa, según el estadio de su aprendizaje, y según su resistencia al cambio, o según ambas cosas. La segunda es señalar la importancia que tienen los significantes en la propia información: su carácter expresivo, su riqueza connotativa, el medio, su estructura, etc.

A lo largo de mis experiencias en grupos de aprendizaje, he comprobado cómo al acto informativo se subordinan y lo determinan en gran manera los elementos que lo componen. Quiero decir que en el cuerpo del mensaje percibimos ya un esquema referencial, una estructura, que por sí misma denuncia el propio mensaje y se transforma en esquema ideológico determinante de su formación y transmisión, con cuyo código puede, de alguna manera, identificarse.

Damos otro paso más, decisivo también, en el aprendizaje del Taller, cuando advertimos que esas estructuras literarias se transforman con independencia de las cosas que ligan. Es decir que existe una dialéctica de la historia literaria y artística. Es el momento en que el Taller profundiza el macrocosmos de la cultura, haciendo consideraciones con frecuencia análogas a las realizadas previamente en el microcosmos de la palabra, la frase o de una obra individualizada.

Es en este cuarto momento en el que se evidencia cómo la estructura es el modo con que el escritor ordena sus palabras y revela al lector, a veces inconscientemente los modos y principios básicos con que lee la realidad y la interpreta.

Cuando el Taller llega a percibir el conocimiento de la estructura de un mensaje, descubriendo, a sí mismo, la ideología que le antecede, es que ha llegado al primer estadio de madurez, no sólo interpretativa, sino propiamente creativa.

El proceso ha sido lento. Ahora es, desde el punto de vista de la creación literaria, cuando podemos entender el lenguaje como expresión de una intuición, obtenida mediante unos actos verbalizadores, y en nuestro caso escritos, pero que reelaboran una materia tradicional, llegada a nosotros como producto de infinitos actos creadores precedentes. Comprendemos que la expresión verbal es capaz de manifestar un momento de nuestra «espiritualidad» —sentimiento, pensamiento o ambas cosas—, pero que por el hecho de manifestarse se transforma en una nueva realidad.

Partiendo del hecho «palpable» de que la realidad no queda reducida a los objetos, ni a los hechos, acontecimientos o cualquier materia legislativa, si no que incluye igualmente a lo imaginario. Y no nos referimos únicamente a los hechos psíquicos de cuya contemplación —no de cuyos sentimientos— surge la literatura, si no de lo imaginario como algo en sí mismo, con entidad propia; un fin y no un medio, como se viene considerando, para la enseñanza de la lengua.

Compartimos la opinión del novelista José María Merino cuando dice que «frente a las exigencias de compromiso de la novela con la realidad no novelesca, habría que demandar compromiso de la realidad no novelesca con lo imaginario, y muy en especial con la novela». Esto debe suponer la plena libertad de los narradores para que transformen sus obsesiones en novelas, pero también llevaría consigo la decidida implantación de lo imaginario novelesco en la formación de los ciudadanos, concediendo un papel muy relevante al embeleso de su lectura.

Más allá de los efectos inmediatos que puedan conseguir contra la injusticia los denuestos literarios, más allá del acercamiento mediante la literatura a los dolores intolerables del mundo, la asunción de la novela en libertad como factor importante de la realidad y una distinta consideración social del goce y del ejercicio imaginario de lo novelesco podrían sin duda enriquecer a los hombres y mujeres del siglo que viene, para que fuesen más hábiles que nosotros en hacer fructificar la libertad, la tolerancia y un progreso diferente al que, sin elaborarse desde el territorio de los sueños, se atrinchera a menudo, paradójicamente, en el de las peores pesadillas».

Dos son los aspectos capitales en que se insiste en lo que llamaremos quinto estadio del aprendizaje en el Taller:

A) En el que se trata de comprender cómo la existencia de la lengua no se limita a un individuo, sino a los contenidos tradicionales de un grupo de individuos que constituyen un agrupamiento social. Es decir, que la lengua no se completa en un individuo, sino que alcanza su perfección en una comunidad.

B) En que se ha de distinguir el carácter objetivo de la lengua, del carácter subjetivo de la palabra; y cómo la fosilización de la expresión, por la repetición impersonal de módulos, recibidos sin reelaboración original, da lugar a una escritura estereotipada y burocrática, frente a la invención lingüística, que cuando está enraizada con las fuentes culturales y en las tradiciones sociales de la comunidad, engendra un cambio gradual del lenguaje, conservado tradicionalmente, y origina, por consiguiente, una composición literaria.

Insistimos en el carácter que tiene la poesía de exacta expresión. Como dice Carlos Bousoño: «Ha de parecer que el poema dice adecuadamente lo que la lengua dice inadecuadamente: la individualidad de un contenido psíquico». Es decir que «poesía» y «lengua» hacen lo mismo, de modos diferentes, pero con la consecuencia de que la «poesía» nos da la impresión de la individualidad y la «lengua» no.

Es a través del estudio de las sustituciones y por consiguiente del descubrimiento de nuevos recursos literarios, no considerados en la Preceptiva Tradicional y utilizando los textos de diversos escritores, como analizamos la aparición de las nuevas realidades imaginarias, profundizando en su carácter desconceptualizador e individualizador al mismo tiempo.

A partir de lo que pudiéramos considerar la apracticidad del arte, entramos en el último momento del Taller, aunque como veremos más adelante, el último momento de aprendizaje siempre es el penúltimo, como se dice por nuestras tierras, cuando se va de vinos y se quiere finiquitar la ronda. (Tal vez por el saludable temor a que el Destino pueda entender demasiado «literalmente», «judicialmente», nuestras palabras, dudando de que el Destino, nada menos, entienda lo que queremos decir con lo que decimos. Temor que, por otra parte tengo ahora ante ustedes, respetables lectores).

En este «penúltimo» momento se plantean los límites del texto literario en el enfrentamiento entre las posibilidades ilimitadas y con frecuencia caóticas de combinarse los signos y el hecho de que estos signos hayan de organizarse de modo que sean aptos para los intereses comunicativos del grupo social, en cuya vigilia, lucidez y entendimiento, aún incidiendo con lentitud, son un factor decisivo y según Eduardo Paulowsqui, en algún sentido revolucionario:

«La ideología es subterránea. Todo es como un profundo malentendido. Si despertamos de golpe nos volvemos locos. Si despertamos poco a poco, nos hacemos revolucionarios en alguna de sus múltiples formas, y entonces, intentamos modificar destinos».

Luego Paulowsqui continuaba diciendo que si no despertamos nunca somos gente normal que no perjudicamos a nadie, punto éste que no comparto en absoluto, pues creo que el mayor defensor de la injusticia es el que la sufre y ni siquiera la reconoce; pero éste es otro tema que se sale, — como le suele ocurrir con frecuencia a la literatura— de la propia literatura.

Dice Laing que la mayoría de nosotros estamos sumergidos en un trance hinóptico que se remonta a los primeros años, y que permanecemos en ese estado hasta que, de golpe, despertamos, y descubrimos que nunca hemos vivido, o que hemos vivido inducidos por otros, que a su vez han sido inducidos por otros.

Si la literatura nos ayuda, no sólo a soñar, sino también a despertar, creo que ya le debemos lo suficiente como para dedicarle algunas horas de nuestras vidas.

He presentado los esbozos de unos contenidos, de una información, que después cada grupo ha ido adecuando:

- 1.º Según su evolución y sus características: resistencia al cambio y esquemas conceptuales referenciales de los propios participantes.
- 2.º Según la propia modificación de mis planteamientos como enseñante, que en estos últimos años han sido bastante significativos, sobre todo, —dejando a un lado tal vez lo más importante, es decir, la reflexión sobre mis propios aciertos y errores—, por el estudio de algunos aspectos de la psicología social, y más concretamente los referidos al Grupo Operativo de Trabajo, cuyo funcionamiento y base teórica, creo que es de especial idoneidad en la enseñanza de la literatura y de las artes en general.

Hay que referirse, al hablar de los determinantes que inciden en la adecuación de la información, a los restantes factores del encuadre, como son el espacio, el tiempo, los roles, la tarea, etc.

No he querido referirme al hablar de mi experiencia a un grupo de trabajo en concreto o a un curso en particular, lo que hace que disminuya el rigor científico de mi exposición ya que, como es sabido, es necesario, al...

La producción se presenta, por otra parte, como referencia valiosa en la evaluación del progreso de aprendizaje.

Quisiera recordar, por una parte, que desde los primeros momentos la ansiedad y la confusión se manifiestan como mecanismos de defensa, y por otra parte, que la desconfianza y la negación del grupo, con el consiguiente fortalecimiento del individualismo, forman parte del mismo proceso en el que se da la superación del narcisismo y la interiorización de dicho grupo.

Es un trabajo tan difícil entre escritores y artistas, que bien podríamos

hablar en lo grupal del «más difícil todavía». Tal vez por eso mismo es apasionante.

Son muchos los problemas sin resolver en la enseñanza de la literatura y del arte en general. Me daré por satisfecho, si esta comunicación favorece el que, al menos, se vayan planteando un poco más claramente.

Quizás entre todos podamos hacer presente un sueño siempre repetido, pero jamás realizado: la Democracia en Libertad. Creo sinceramente que sólo en pequeños grupos podemos comunicarnos de verdad, lo demás es un espectáculo, con frecuencia lamentable, cuyo espectro va desde la manipulación al grito. También a la obra de arte.



EXPERIEN

EXPERIENCIA
PICTO
PLASTI
CREADORA

O

experiencia
picto-plasti-creadora

I

A

EXPERIENCIA
PICTO-PLASTI-CREADORA

P I O T O
L A S T O

experiencia
picto
plasti
creadora

experiencia
picto-plasti-creadora

creadora

Credo Creo Crearé

—

x

no

- Misterioso ritmo innato.
- Sentido de la vida hacia nuevas y libres vestiduras.
- Imágenes desvanecidas, atrapadas por el futuro y rechazadas por el pasado.
- Conspiración, balanceo, nudo del espíritu y el acto.

q^{oo}

- Consistencia, persistencia, permanencia con la inestabilidad.
- Penetración, creación hacia delante, procreación.
- Destruir, construir.
- Crear-renacer.
- Someterse para revelarse.
- Expansión, Contr/acción, Al-ter-acción, pro(Posición):.... (tendencia a), Contempl/acción, Modific/acción.

U!

MUERTE

VIDA

Mortificación muerte de la acción

Creación crea/acción

uon

INTRODUCCION

Al enfocar el tema sobre la creatividad en la programación didáctica, partimos del supuesto de que la palabra *creatividad* se puede extender a todas las áreas de la actividad humana. Entendemos la persona creativa como una persona ORIGINAL en su campo y que produce algo NUEVO.

Podemos admitir que todo ser humano es creativo en mayor o menor proporción al menos potencialmente; por lo tanto en lo que a educación se refiere, debe de ser potenciada y desarrollada, sobre todo eliminando obstáculos como la timidez, la rigidez o la inercia; pero entendemos que la CREATIVIDAD no puede ser *enseñada* y sí propiciada (al ser ésta un sentimiento *subjetivo*). Esto no quita para que la creatividad sea una pauta profesional y educativa en el hacer cotidiano y pedagógico.

Existen, pues, grados de creatividad en las actividades humanas y este grado depende de las interpretaciones. Se puede transformar un *hecho* en una realidad más completa; siendo una interpretación diferente de otras con apariencia de nueva o que se destaca de otras sutiles transformaciones que la INTUICION surge de unos momentos a otros.

Tomando la originalidad y la novedad como términos descriptivos, nunca están totalmente presentes o ausentes en uno u otro hecho; sino que siempre se mezclan con diversos grados de falta de originalidad y de imitación.

Por lo tanto, la originalidad puede ser (¿ ?) una condición NECESARIA PARA LA CALIDAD de un hecho o proyecto, pero nunca una condición SUFICIENTE.

EXPERIENCIA PICTO-PLASTI-CREADORA

1.º OBJETIVOS GENERALES:

1. *POTENCIAR* la creatividad por medio de los diferentes lenguajes.
2. *SACAR* las diferentes disciplinas artísticas de su contexto formal para lograr la unidad artística creativa.
3. *INTEGRAR* todas estas disciplinas para recuperar un criterio unitario.

4. *CREAR* un estado anímico a través de la imagen-sonido-poesía-texto.
5. *INVITAR* a la regresión, risa y fantasía.
6. *MOSTRAR* la posibilidad de transformación de la realidad a través de los diferentes lenguajes artísticos.
7. *LIBERAR* estados subconscientes.

2.º OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1. Creación de una *ATMOSFERA* a través de la plástica-sonido-poesía.
2. MOTIVACION - PROVOCACION - EXPRESION - DESINHIBICION - REGRESION.

3.º CONTENIDOS:

1. El color y su dinámica. La sugestión del color.
2. El garabato-grafitti. Excitabilidad del gesto.
3. La luz como atmósfera. Repercusión en la configuración del espacio.
4. Las formas y su ubicación en el espacio.
5. El sonido como elemento activador de la imagen creativa.
6. La poesía como elemento activador de la imagen creativa.

4.º PRETEXTOS:

- A) KANAL GALLERY: IMAGENES del montaje-collage realizado en el curso 85-86 en la sala Honorio García Condo por los participantes de Torrero. Técnica: collage volúmico.

B) METODOLOGIA

Nos limitaremos a enumerar los atributos que en nuestra opinión reúne la persona creativa.

- a) Pérdida del yo.
- b) Inconformismo.
- c) Improvisación.
- d) Inhibición del pasado y sentimiento del presente para un desentramamiento del futuro.
- e) Innovación.
- f) Intuición.
- g) Transformación.
- h) Tendencia a lo desconocido.

Como contraste, encontraríamos otros elementos que actuarían negativamente, como son:

- a) Aceptación de lo general y cotidiano.
- b) Partir de premisas conocidas.
- c) Preponderancia del espíritu social de supervivencia frente a un riesgo individual.
- d) Fijeza de criterios.

Dentro de la metodología ocuparía un lugar relevante la motivación, definida como las condiciones o estado del organismo (físico-intelectual) que le activan y llevan al logro de un objeto u objetivo para satisfacer una necesidad.

La conducta de la motivación se distingue por:

- 1. Es un comportamiento selectivo (cada necesidad corresponde a un estímulo diferente).
- 2. Es activa y persistente.
- 3. Responde a un ciclo espiral homeostático en el que aparecen y desaparecen las necesidades.

Asimismo en la motivación hay dos vertientes:

- a) Aspecto subjetivo: (Parte interna)
(necesidad impulso satisfacción)
- b) Aspecto objetivo: (Parte externa)
estímulo que desencadena la acción.

Diferencias entre motivaciones primarias y sociales:

- 1. *Primarias*: De tipo fisiológico.—Innatas y comunes a todos los miembros de una especie.
- 2. *Secundarias o sociales*: Dependientes del entorno. Carecen de base orgánica y son individuales y diferenciadas por repercusiones socio-culturales.
 - a) Afiliación.
 - b) Agresividad. (Más por aprendizaje que innata).
 - c) Poder (empieza por el sentido de propiedad).
 - d) Estima.
 - e) Autorrealización.

Factores motivacionales.

Son los que contribuyen a la satisfacción, describiendo la relación del hombre con su objetivo. (Qué es y lo que hace).

1. Logro.
2. Reconocimiento.
3. Trabajo por sí mismo.
4. Desarrollo personal.
5. Promoción.

Inquietud y nivel de aspiración:

Cada uno de nosotros tenemos diferentes niveles de aspiraciones y eso dependerá de:

1. La capacidad.
2. Experiencia previa.
3. Grupo de pertenencia o referencia.

El esfuerzo que se está dispuesto a realizar también es un factor importante.

Estímulo:

Vemos el estímulo como un aspecto objetivo o parte externa de la motivación.

Se origina un impulso o incentivo que puede ser de acercamiento o repulsa a dicho estímulo; conseguido éste se llega al equilibrio o satisfacción. (Los obsesivos desean el estímulo pero temen no conseguirlo).

Posibles fuentes de estímulo :

- A) Duda
- B) Proyección — Ocultar
 — Confundir
 — Sublimar
- C) Encuentro-Deserción
- D) Sospecha
- E) Ensoñación

Si estamos hablando de creatividad, es importante citar a Guilford, que marcará el nuevo carácter de pensamiento divergente.

- a) Mirar desde distancias perspectivas.
- b) Buscar más de una respuesta.
- c) Desarticular esquemas rígidos.
- d) No apoyarse en suposiciones únicas y previas.

- e) Establecer nuevas asociaciones.
- f) Seleccionar de modo no usual.
- g) Establecer nuevas estructuraciones sobre lo aparentemente insólito e inútil.
- h) Lanzarse por caminos inesperados.
- i) Tantear para producir algo nuevo o desconocido.

Estas y otras formas de conducta serían las que pretenden despertar y ejercitar los programas de «creatividad». Analicemos que estas disponibilidades creadoras figuran como las más capaces de desarrollo y superación, y a la vez, como las más vulnerables.

C) **EN BUSCA DE LA NUEVA IMAGEN: IMAGENES** con diapositivas trabajadas en el curso 85-86 por los participantes de Delicias. Técnica: lacas sobre acetato.

D) **COMPOSICIONES TEXTURADAS: IMAGENES** de collages realizados por los participantes del Casco Viejo-Centro en el curso 85-86. Técnica: El collage plano.

5.º RECURSOS:

A) **HUMANOS:** Tres monitores, participantes de cursos, participantes en las Jornadas, auxiliar en luminotécnica y sonido. Rapsoda.

B) **MATERIALES :**

- Focos con gelatinas.
- Proyector, cassetes y pantallas.
- Cinta-Collage pregrabada:
 - *Música:* Sting, Pink Floyd, Dire Straits, La Polla Records, Sex Pistols.
 - *Textos:* Kandinsky, A. Koestler, Lorca, Alberti, Javier Carnicer. Ensayo sobre la creatividad de los monitores participantes en la experiencia. Anuncio Informativo, sonido ambiental.
 - *Imágenes:* Ochenta diapositivas mencionadas anteriormente.

EXPERIENCIA PLASTICA

Esta experiencia realizada como culminación del propósito sugerido, se llevó a cabo tras la presentación de la experiencia PICTO-PLASTI-CREADORA.

Colaboraron en la misma, cincuenta personas.

A) *Espacio* : Local de 250 metros cuadrados.

B) *Ubicación* : 4.^a planta Círculo Mercantil de Zaragoza.

C) *Recursos* : Dos lienzos de 20 x 1,30.

Pintura plástica.

Brochas.

Recipientes.

Agua.

C) *Grupo destinatario* : Participantes de los cursos de Plástica de la U.P.Z.

Participantes de las III Jornadas.

Monitores.

D) *Niveles de actuación* :

A) Anímico-Emocional.

B) Gestual.

El número total de asistentes a la totalidad de la Experiencia fue de 250 personas aproximadamente.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de estas III Jornadas se pueden resumir en 9 puntos:

1. La promoción participativa es el objetivo prioritario y cauce de actuación de la acción formativa de las UU.PP.
2. La promoción participativa posibilita el desarrollo individual y contribuye a la reflexión sobre la problemática social, propiciando su mejora.
3. En toda acción educativa subyacen supuestos ideológicos, la manifestación de otros a través de las estructuras de poder pueden servir como potenciadoras o limitadores de la promoción participativa.
4. La acción educativa buscará los instrumentos y medios que posibiliten una intervención lo menos directa posible, donde el adulto sea sujeto activo de su propia promoción.
5. Las UU.PP. y demás instituciones facilitadoras de la formación personal y social deben poner especial énfasis en el trabajo con los grupos de incidencia atendiendo especialmente a sus necesidades, intereses y realidad contextual.
6. La promoción participativa en los microgrupos debe ir inexcusablemente acompañada de la sensibilidad y actitudes positivas de las estructuras sociales más amplias.

7. El modelo de actuación educativa «no formal» para la promoción participativa tiene un cauce adecuado a través de la creatividad, entendida como autorrealización crítica, como búsqueda permanente en interacción continua con el medio sociocultural.
8. Las nuevas tecnologías como factor que disminuye la participación social, exige por una parte de las UU.PP. una actuación educativa que contemple los procesos socioculturales que dichas tecnologías generan.
9. Los colectivos y personas participantes en estas jornadas consideran de gran interés el fomento y continuación de encuentros que posibiliten y potencien la reflexión e intercambios de experiencias.

INDICE

	Pág.
Presentación	7
La macro y la micro-programación en experiencias de educación de adultos.	
<i>Adalberto Ferrández Arenaz</i>	9
Promoción participativa y estructuras de poder.	
<i>Tomás Ibáñez Gracia</i>	41
La dramatización como instrumento de promoción participativa (las técnicas dramáticas en la educación de adultos).	
<i>Tomás Motos Teruel</i>	53
Nuevas tecnologías y participación social.	
<i>Fco. J. Elejabarrieta</i>	83
Estrategia didáctica de participación en la educación de adultos.	
<i>Angel Pío González Soto</i>	97
Educación de adultos.	
<i>Javier Peiró Esteban</i>	113
Las transformaciones del mundo del trabajo y sus efectos sobre la educación.	
<i>Ettore Gelpi</i>	127
Movilidad laboral, transformaciones tecnológicas y derecho al trabajo y al saber.	
<i>Ettore Gelpi</i>	139
La participación social en los barrios de Zaragoza.	
<i>Gerardo Alonso Ginovés</i>	155
La formación ocupacional del fondo de promoción de empleo.	
<i>Josep Cuevas I Baticón</i>	163
La educación de adultos. Análisis y puntos de convergencia. Experiencias en Tarragona.	
<i>Angel Pío González Soto</i>	173

Nueva pedagogía para un nuevo teatro.	
<i>Salvador Martín Arranz</i>	193
Una experiencia de investigación local en los barrios rurales zaragozanos.	
<i>M.ª Jesús Costa Fandos</i>	201
Escuela de padres.	
<i>Jesús Alquézar Pérez</i>	
<i>Angel García Romera</i>	211
Experiencia de alfabetización de adultos gitanos.	
<i>Isabel Jiménez</i>	
<i>Rosario Lázaro</i>	
<i>Berta Lámez</i>	
<i>Nati Camparola</i>	235
Los talleres de creación literaria en la Universidad Popular de Zaragoza	243
Experiencia picto-plasti-creadora	253
Conclusiones	261

