

29.11

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



**FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS
Y SOCIALES**

HACIA UNA METODOLOGIA ALTERNATIVA DE EDUCACION A DISTANCIA

EL CASO DE SALAS DE CULTURA

**T E S I S
PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN SOCIOLOGIA**

PRESENTA:

MARIA BONINO GERONA

MEXICO, 1984



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

INTRODUCCION

Capítulo I:	PAPEL DE LA EDUCACION NO FORMAL EN MEXICO.	8
I.	<u>Papel de la Educación.</u>	8
	1. Planteo del problema.	
	2. Dos concepciones de la educación.	
	3. Un papel para la educación.	
II.	<u>El Problema de la Educación No Formal.</u>	25
	1. Origen de la Educación No Formal.	
	2. Educación No Formal y Desarrollo en México.	
	3. Educación No Formal y Clases Subalternas.	
III.	<u>Papel de la Educación No Formal en el Medio Rural.</u>	35
	1. Educación No Formal y Organización Campesina.	
	2. Educación No Formal en el Caso Analizado.	
Capítulo II:	HACIA UN METODO DE EDUCACION A DISTANCIA.	45
I.	<u>Los Métodos en la Educación No Formal.</u>	45
	1. El Problema del Método.	
	2. El Adiestramiento Conductista.	
	3. La Educación Reflexiva.	
II.	<u>La Educación a Distancia.</u>	62
	1. Características.	
	2. El Texto Programado.	
III.	<u>Necesidad de una Alternativa en el Caso Analizado.</u>	75

Capítulo III:	LA METODOLOGIA DEL CURSO A DISTANCIA PARA SALAS DE CULTURA.	78
I.	<u>Objetivos de Aprendizaje.</u>	79
II.	<u>La Organización de Contenidos.</u>	82
	1. Texto Base.	
	2. Textos Complementarios.	
	3. Técnicas de Apoyo.	
III.	<u>Tratamiento Didáctico de los Contenidos.</u>	86
	1. Contenidos Significativos.	
	2. Contenidos Problematizadores.	
	3. El Lenguaje.	
	4. La Ejemplificación.	
	5. Diseño Gráfico.	
IV.	<u>Actividades de Aprendizaje.</u>	91
V.	<u>La Autoevaluación.</u>	94
Capítulo IV:	DISEÑO Y RESULTADOS DE LA EVALUACION DE LA METODOLOGIA.	97
I.	<u>Investigación y Evaluación en la Educación.</u>	97
	1. La Investigación-Acción.	
	2. La Evaluación Educativa y sus Etapas.	
	3. Ubicación de la Prueba Piloto de la Metodología.	
II.	<u>Diseño de la Prueba Piloto del Módulo 1.</u>	107
	1. Contenidos de la Evaluación.	
	2. Selección de la Muestra e Instrumentos.	

III.	<u>Resultados de la Prueba Piloto.</u>	112
	1. Autosuficiencia del Módulo.	
	2. Adecuación de los Contenidos.	
	3. Reflexión Práctica-Teoría.	
	4. Trabajo Grupal.	

CONCLUSIONES.	119
----------------------	------------

BIBLIOGRAFIA.	124
----------------------	------------

ANEXO: Texto Base del Módulo 1 La Investigación Participativa.

INTRODUCCION

El objetivo de este trabajo es proponer una metodología de educación a distancia que consideramos es, en muchos aspectos, alternativa frente a la metodología que propone la corriente pedagógica conductista: el texto programado.

Esta propuesta fue elaborada para trabajar con ella el diseño de un curso de educación a distancia para personal de campo del Programa Salas de Cultura del I.N.E.A.

Esta institución le solicitó al Proyecto INCA RURAL-PNUD-FAO donde trabajábamos, el diseño de dicho curso y la elaboración de los materiales escritos que lo constituirían.

El Proyecto INCA RURAL-PNUD-FAO, es una dependencia del INCA RURAL que tiene por finalidad realizar investigación en contenidos y métodos de capacitación para el medio rural. El Programa Salas de Cultura se encontraba adscrito al CONAFE y en 1981 pasó a formar parte del I.N.E.A. Este programa fundó 1800 Salas de Cultura en todo el país, a través de convenios con las comunidades donde éstas aportan la Sala y el Programa aporta los llamados bienes culturales (bibliotecas básicamente) y los sueldos de los promotores de las Salas. El objetivo último del programa consiste en contribuir a través de

las Salas a la organización de la comunidad para que ésta eleve su nivel de vida.

Los promotores de las Salas se encuentran coordinados en su trabajo por los asesores-capacitadores de Salas de Cultura. Estos coordinan cada uno a un promedio de 10 promotores. A su vez dependen en su trabajo de los Delegados Estatales del I.N.E.A. en México y del equipo central del Programa Salas de Cultura que se encuentra en las oficinas centrales del I.N.E. A. en México.

La estrategia general del Programa Salas de Cultura consistía en entrar a las comunidades con servicios culturales y educativos (bibliotecas, alfabetización, primaria abierta, festivales, etc.) para ir promoviendo la integración de la comunidad y su organización en torno al análisis y búsqueda de alternativas a su problemática general (productiva, de bienestar social, etc.).

El curso a distancia se dirigía a los asesores-capacitadores del Programa y se esperaba que tuviera un impacto multiplicador en los promotores y en las comunidades donde se trabajaba. El universo de asesores-capacitadores era de 160 distribuidos en todos los Estados de la República.

Los asesores-capacitadores son en su mayoría universitarios con estudios avanzados o finalizados en distintas disciplinas (existían desde veterinarios hasta dentistas) y provenían de universidades de los Estados. Sus funciones consistían en capacitar a los promotores en la estrategia y lineamientos del Programa, coordinar a nivel zonal y regional las acciones del Programa y servir de vínculo en general entre los promotores y las oficinas centrales del programa. Su experiencia en trabajo de campo era variable e iba de 1 a 5 años, y su antigüedad en el Programa Salas de Cultura también variaba desde unos pocos meses hasta dos años que era el tiempo de fundación que tenían las primeras Salas.

Salas de Cultura solicitaba un curso que brindara el herramental metodológico básico, necesario a un técnico en tareas de organización comunitaria, pues como vimos, el perfil del asesor-capacitador era muy heterogéneo. Solicitaba asimismo, que el curso se organizara a través de materiales escritos autosuficientes para el proceso de aprendizaje, es decir, no se contaría con asesorías personales durante el proceso. La razón de esto era la dispersión geográfica de los destinatarios y la necesidad de no distraerlos de su trabajo.

Diseñamos así 12 textos que llamamos módulos, pues a pesar de que guardan una coherencia entre sí, pueden ser manejados in-

dependientemente uno del otro. Los temas de los 12 módulos* son los siguientes:

1. Investigación Participativa.
2. Problemática Rural: Los Principales Problemas en el Medio Rural.
3. Problemática Rural: Respuestas del Estado y Búsqueda de Alternativas.
4. La Promoción.
5. La Comunicación.
6. Comunicación Participativa.
7. Capacitación y Educación de Adultos.
8. La Organización Campesina.
9. La Organización de la Mujer Campesina.
10. Proyectos Productivos.
11. Proyectos de Bienestar Social.
12. Proyectos Recreativos.

Se elaboraron así 12 textos de autoaprendizaje que plasman la metodología de enseñanza-aprendizaje propuesta. Esta consiste en la organización de los contenidos, el tratamiento didáctico de los mismos, las actividades de aprendizaje y los indica

* Los 12 módulos están editados por I.N.E.A., México 1983 y fueron elaborados en equipo con Dominique Pivont y Ma. del Carmen Velasco del Proyecto INCA-FAO.

dores propuestos para la autoevaluación de dichas actividades de aprendizaje.

La propuesta fue evaluada parcialmente ya que, por razones institucionales solo se pudo realizar una prueba piloto del primer texto. Al no haberse podido realizar el seguimiento del curso, la propuesta que aquí se hace queda validada como hipótesis solo en parte. Sin embargo, creemos que tenemos elementos suficientes para afirmar que esta metodología de enseñanza-aprendizaje a distancia estimula una reflexión crítica y creativa en torno a la práctica que el texto programado no logra.

Nosotros entendíamos que el objetivo de la educación es fundamentalmente estimular esta reflexión a través de la confrontación teoría-práctica para que el hombre pueda tener una práctica más libre. El conductismo, por el contrario, parte de la hipótesis de que la conducta del hombre puede ser moldeada de fuera a través del uso de estímulos adecuados; la libertad de elegir no existe para esta concepción. En cuanto a educación a distancia se refiere, el conductismo realiza una propuesta metodológica que conduce a que el educando pueda fijar una respuesta correcta. Es decir, no le interesa promover un pensamiento creativo, crítico, nuevo, sino lograr que se memorice el texto.

Por esta razón el herramental del texto programado no nos servía. Sin embargo, tampoco pudimos detectar una metodología que corresponda a nuestra concepción del papel de la educación y de las características que debe tener el método de enseñanza-aprendizaje. Fue así que elaboramos esta metodología que operativiza nuestro marco de referencia.

Si bien el objetivo de la tesis es realizar una propuesta pedagógica entendemos que es necesario que desde el campo de la sociología de la educación se desarrollen propuestas de herramientas que permitan operativizar concepciones educativas. La pedagogía es una práctica social que trabaja, junto con otras, para determinados modelos de sociedad y bajo determinadas concepciones del mundo y del hombre. Creemos así que la sociología debe demostrar esta coherencia o incoherencia que existe entre las concepciones de la sociedad y las prácticas sociales, y hacer propuestas en aquellos campos donde la concepción sociológica no cuente con metodologías que permitan su operacionalización.

En el primer capítulo del trabajo desarrollamos la discusión que existe en torno al papel de la educación y desarrollamos nuestra posición frente a la misma optando por aquella que rescata una visión de la educación como elemento que permite al hombre transformar su entorno en forma más conciente y más

libre. Desarrollamos asimismo, el papel de la educación en un ámbito ya específico: la educación no formal en el medio rural mexicano, y vemos cómo la concepción más amplia de la educación adquiere características y un papel determinado de apoyo a los procesos de cambio social.

En el segundo capítulo nos referimos ya a las propuestas metodológicas de enseñanza-aprendizaje que operativizan en el campo de la educación no formal las concepciones desarrolladas en el primer capítulo. Analizamos también las características, alcances y limitantes de la educación a distancia que es la modalidad bajo la cual se desarrollará la propuesta metodológica de educación no formal en el medio rural.

La conjugación de estas características con la opción metodológica que hicimos dan lugar a la propuesta que se desarrolla en el tercer capítulo. Ejemplificamos dicha propuesta con uno de los textos, el primero, que figura como anexo.

En el cuarto capítulo desarrollamos el diseño y los resultados de la prueba evaluativa de la metodología. Por último, en las conclusiones desarrollamos algunas constataciones que podemos hacer a partir de la experiencia, así como las preguntas que surgieron a partir de la misma y que deberían ser motivo de futuras investigaciones.

CAPITULO I

PAPEL DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN MÉXICO

I. PAPEL DE LA EDUCACION:

1. Planteo del Problema.

La propuesta que conforma esta tesis se desarrolla dentro de un ámbito específico del campo educativo que es la llamada educación no formal.^{1/} Es necesario por lo tanto delimitar nuestro tema, ya que otras serían seguramente las características y exigencias de este trabajo si se desarrollara en un ámbito de educación formal o informal.

Para ubicar el papel de la educación no formal debemos previamente referirnos a qué concepción de educación manejamos, es decir, qué papel le atribuimos a la educación, en general, dentro del conjunto de las prácticas sociales. No es objeto de esta tesis una profundización crítica acerca

^{1/} Entendemos por educación formal al sistema escolarizado propedéutico (básica, media y superior), por educación no formal a los procesos que tienen una intencionalidad educativa, pero que se desarrollan fuera del sistema formal (capacitación para el trabajo, educación para la salud, etc., y por educación informal a los procesos que si bien transmiten información y provocan cambios en actitudes no tienen una intencionalidad educativa expresa.

de las teorías sociológicas de la educación ni la innovación a este nivel. Sin embargo, nos debemos insertar mínimamente en esta polémica, ya que la posición que adoptemos permeará tanto el papel asignado a la educación no formal como la propuesta metodológica que presentamos como alternativa. Por lo demás, deseamos que esta alternativa represente un intento de insertarnos en un terreno de lucha ideológica dentro de nuestro ámbito de trabajo, la educación.

2. Dos Concepciones Educativas.

¿Qué es y para qué sirve la educación?

En torno a estas preguntas se han dividido dos posiciones que, a nuestro modo de ver ven a la educación en términos mecánicos. Para unos la educación, en nuestras sociedades, es la variable independiente del desarrollo, es aquel elemento que permitirá a nuestras sociedades pasar del atraso a la modernización, del subdesarrollo al desarrollo. Para otros, la educación cumple un papel integrador y reforzador del sistema vigente como transmisora y reproductora de la ideología dominante.

Por el somero análisis que haremos de las dos posiciones veremos el papel asignado a la educación por ambas concep-

ciones, así como los supuestos sociológicos de los que se parte y las consecuencias que para la práctica educativa tienen. Este último aspecto, no siempre explicitado y analizado, nos conducirá, cuando veamos en el apartado siguiente nuestra posición frente a la educación, a los principios pedagógicos que guiarán nuestra propuesta.

a) La Concepción Funcionalista.

El estructural funcionalismo de T. Parsons, así como la teoría del capital humano^{2/} le asignan a la educación básicamente tres funciones:

- i) Socializadora, en la medida en que transmite pautas de conducta, valores y normas que cohesionan a la sociedad, así como la adaptación a la misma a través de las expectativas de movilidad social.

- ii) Económica, en la medida en que la capacitación adecuada es el elemento que permite tanto el avance tecnológico de la producción como el aumento del producto y de la riqueza de un país.

2/Pescador, José Angel, "Teoría del Capital Humano" en Sociología de la Educación, C.E.E., 1981.

iii) Democratizadora, en la medida en que la educación actúa como igualadora de oportunidades entre los miembros de una sociedad. Las diferencias de ingresos se explicarán por diferencias en el rendimiento escolar y en la cantidad de capital invertido en la educación. La educación cumple así un papel redistributivo de oportunidades e ingresos.

Los supuestos sociológicos de esta concepción de la educación son claros: la sociedad en sí, su estructura y organización no se cuestionan. La educación parece estar inserta en una sociedad de iguales donde todos tienen la misma posibilidad de acceso y rendimiento escolar. Aquí parecería que no influyen variables como la situación familiar económica, social y cultural, o los niveles de alimentación. Sabemos sin embargo, que esto no es así. Numerosos^{3/} estudios han demostrado como influyen estas variables en el ingreso, deserción y reprobación. Asimismo, se ha estudiado el acceso diferenciado por clases sociales a los niveles educativos superiores que refutan la idea de que la educación democratiza pues gran parte de la sociedad no puede acceder a estos niveles.

3/ Labarca Guillermo, ver Economía de la Educación, Ed. Nueva Imagen, 1980.

En segundo lugar esta concepción supone que el salario que alguien gana corresponde exactamente al capital invertido en la educación. Sin embargo, es sabido cómo influyen "factores exógenos como el sexo, la estructura oligopólica de la economía y el segmento del mercado de trabajo en el que se ubica el individuo -como miembro de una clase-" ^{4/}

Por último, esta concepción supone una ecuación perfecta entre oferta y demanda de fuerza de trabajo o que el desempleo y subempleo responden a la falta de oferta y no a la de demanda de mano de obra. No considera así las altas tasas de desempleo de personal calificado o la creciente devaluación del certificado escolar donde por la escasa oferta y gran demanda de trabajo se exigen para trabajos de poca calificación, niveles académicos cada vez más altos.

Cuando esta teoría se aplica en nuestro continente, a través de la teoría de la modernización, se convierte al problema educativo en la piedra angular del desarrollo. El razonamiento es más o menos el siguiente: Las nuestras son sociedades atrasadas que deben transitar hacia la modernización tal como lo hicieron las sociedades industriales. Este pasaje lineal se producirá en la medida en que las po

^{4/} Pescador, Ibid.

blaciones internalicen el deseo de progreso y se capaciten para emplear la moderna tecnología. Ambas condiciones se hacen posible a través de la educación.

La siguiente cita del sociólogo Medina Echavarría^{5/} es buen ejemplo de la concepción funcionalista en nuestro continente: "La educación es un medio de progreso técnico, de selección y ascenso social, rompe y quiebra los estados tradicionales y abre las puertas de un rápido dinamismo a la movilidad social.... la escuela aparece como un mecanismo distribuidor a la larga de la posición social".

En el apartado siguiente, cuando veamos el papel de la educación no formal, analizaremos más el problema.

Por ahora basta una mirada atenta a los problemas del subdesarrollo para constatar que éste no se debe a la falta de capacidad para emplear moderna tecnología sino al estrangulamiento económico a que es sometido por los países desarrollados: deuda externa imposible de pagar, mercados

^{5/} Jiménez, Edgar, "Perspectivas Latinoamericanas de la Sociología de la Educación", en Sociología de la Educación, C. E.E., 1961.

cerrados a los productos de nuestro continente, imposibilidad de industrializarse por costos de la tecnología, etc., etc.

Casos como el de Uruguay refutan la tesis de Echavarría pues éste constituye un país que logró abatir el analfabetismo y logró niveles de escolaridad similares a los de los países "modernos" y sin embargo, tiene una situación de subdesarrollo similar al continente: la mitad de su P. E.A. ha debido emigrar en busca de empleo y posee índices de desnutrición, mortalidad infantil, subempleo y desempleo cada vez mayores.

Ahora bien, consideramos importante ver qué implicaciones prácticas tiene esta concepción de la educación, ya que muy posiblemente no encontremos defensores públicos de esta teoría, pero sin embargo, la veremos permeando concepciones, planes y programas educativos.

Nos parece en esta línea interesante el análisis que hace al respecto María de Ibarrola^{6/} y que retomamos a continuación:

6/ De Ibarrola, María, "Enfoques Sociológicos para el Estudio de la Educación", en Sociología de la Educación, C.E.E. 1981.

"Vemos reflejada esta difusión de la sociología dominante entre los intelectuales, entre aquellos ejecutores de la planeación educativa, nacional e internacional, con su connotación de ajustar el sistema escolar a las necesidades de un sistema social que no se cuestiona; en la formación de recursos humanos, tanto para la educación como para la productividad, con las mismas características: buscar la adaptación de los recursos humanos a la estructura ocupacional dominante distinguiendo entre recursos humanos dirigentes (énfasis en ciertas carreras "modernas" vs "liberales" -ingeniería y administración vs medicina, derecho-) técnicos medios (creación de carreras cortas) obreros calificados, etc. Adaptar al sistema escolar para que proporcione aquellos recursos humanos que necesita una determinada estructura ocupacional (a pesar de la crisis manifiesta en que se encuentra la relación entre sistema escolar y aparato productivo: desempleo y subempleo ilustrado)".

"Vemos esta prolongación de la sociedad dominante entre los maestros básicamente a través de su conceptualización del fracaso escolar entre ciertos

grupos de la población: aquél es consecuencia de la determinación socioeconómica sobre rendimiento escolar, conforme a la cual se ha comprobado que ciertos grupos están incapacitados para aprovechar o beneficiarse de oportunidades escolares por sus condiciones de vida, déficit cultural o lingüístico, desorganización familiar, etc. (esta conceptualización exonera al sistema escolar de toda responsabilidad en su contribución al fracaso escolar)."

"Entre la población en general, vemos esta prolongación de la sociología dominante a través de la conceptualización que tiene el "hombre de la calle" de que la esencia del problema social en el país es la falta de educación; de que es por un déficit educativo -que año con año se supera- que subsisten las desigualdades sociales en el país y que, en la medida en que la población se eduque, esas desigualdades sociales van a desaparecer. Vemos esta prolongación en la propaganda que se hace a la escolaridad como determinante del éxito ocupacional y económico y que encontramos en anuncios de radio y posters pegados en los camiones o en el metro, y en el concepto de que

el éxito escolar está determinado por las habili-
dades naturales y que la escolaridad debe ser
selectiva sobre todo en cuanto al acceso a la
universidad".

b) La Concepción del Marxismo Ortodoxo.

Analizar el papel que cumple la educación para Marx no es tarea fácil, pues el autor no explicita como tal el tema. Creemos que un análisis mecanicista del problema es el realizado por Althusser cuando a partir de la concepción marxista de que la estructura de la sociedad determina en última instancia la superestructura, desarrolla su teoría de la ideología como conocimiento deformado de la realidad y ubica a la educación dentro de ésta como "aparato" del Estado que cumple una función de gendarme de los intereses de la clase dominante.^{7/} A través del sistema escolar se interiorizan valores y normas (al igual que en el funcionalismo) necesarios a la clase dominante para reproducir las condiciones de dominación.

7/ Althusser, Luis, Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado, Ed. Siglo XXI, México, 1974.

Debajo de esta concepción educativa subyacen los supuestos del materialismo histórico de una sociedad dividida en clases con intereses contrapuestos y en pugna, y de que son las condiciones materiales las que determinan las ideas. Si bien compartimos estos conceptos básicos, creemos que esta línea de análisis olvida el aspecto dialéctico del materialismo que ve a la lucha de clases permeando a toda la sociedad y que ve a las ideas o a la ideología influyendo también en la modificación de las condiciones materiales. Recuérdense al respecto las Tesis sobre Feuerbach de Marx.^{8/} Profundizaremos en esta línea en el apartado siguiente.

Este análisis mecanista no nos sirve para explicar la realidad. ¿Cómo explicar los movimientos magisteriales, la educación cardenista, la escuela rural post-revolucionaria y los movimientos estudiantiles latinoamericanos a partir de una escuela exclusivamente integradora? Igualmente, si la función reproductora del sistema se concentra en aparatos como la educación, habría que pensar que la lucha de clases tendría que transcurrir entre escolarizados y no escolarizados, y que en conti-

8/ Marx, Carlos. Tesis sobre Feuerbach, Ed. Calden, Buenos Aires. 1969.

nentes como el nuestro, la mayoría de la población por no haber pasado por la escuela, se vería libre de la influencia de la ideología dominante (salvo la que se transmite para Althusser por la familia, pero rebatir a ésta como aparato ideológico rebasa las posibilidades de este trabajo.^{9/}

El problema se plantea, creemos, en ver a la escuela exclusivamente como un elemento de integración. Creemos que esta es una posibilidad pero no la única. Veremos más adelante cómo esto depende de los contenidos y metodologías que conforman los currículas.

3. Un Papel para la Educación.

"La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado".^{10/}

9/ Ver Puigross, Adriana. Imperialismo y Educación en América Latina, Ed. Nueva Imagen, 1980.

10/ Marx, Tesis No 3, op. cit., subrayado nuestro.

Queremos partir de esta visión dialéctica del problema educativo: el educador necesita ser educado, el hombre es producto pero también productor de circunstancias.

Si a los efectos del análisis debemos dividir los aspectos en que se desarrolla la práctica humana entre estructura y superestructura, o práctica económica e ideología; la educación se vincularía al campo ideológico entendiendo por campo ideológico aquel donde los hombres adquieren conciencia de su práctica y de su historia y no la visión de ideología como visión "deformada" de la realidad en contraposición a la visión "científica".

"Es preciso distinguir entre ideologías históricamente orgánicas, es decir que son necesarias a determinada estructura, e ideologías arbitrarias, racionalistas, "queridas". En cuanto históricamente necesarias, éstas tienen una validez que es validez "psicológica", "organizar" las masas humanas, formar el terreno en medio del cual se mueven los hombres, adquieren conciencia de su posición, luchan, etc."^{11/}

^{11/} Gramsci, Antonio, El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1971.

Así entonces si la ideología es este terreno en el cual los hombres "adquieren conciencia" de su ubicación, papel, etc., la educación puede cumplir tanto un papel integrador, "arbitrario", como un papel crítico: convertirse en un espacio más de confrontación, de lucha de intereses, de "toma de conciencia" de problemas y alternativas.

Creer que la escuela en sí, cumple un papel conservador del status-quo, es negar la posibilidad de acceso a un conjunto de información que no necesariamente es deformadora. Ejemplo de esto lo constituyen los miles de intelectuales que contribuyen a un cambio más justo de la sociedad. Información es también poder y ser capaz de analizar, comprender problemas y buscar alternativas es también transitar hacia estructuras más justas, en un tránsito, eso sí, de conjunto, democrático y no maniobrado por cúpulas o "vanguardias".

"En la actividad teórico-práctica el hombre crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberadora de la magia y de la brujería y da la base para el desarrollo ulterior del mundo capaz de comprender el movimiento y el devenir".

... "Este es el fundamento de la escuela elemental, que haya dado todos sus frutos, que en el cuerpo docente haya habido conocimiento de su tarea, y del contenido filosófico de la misma es otra cuestión que está en estrecha relación con el grado de conciencia civil de toda nación, de la que el cuerpo docente no era más que una expresión, no rica todavía, y no por cierto vanguardia".^{12/}

La lucha de Gramsci contra el espontaneísmo, la lucha por la construcción de una contra hegemonía, se vincula a la visión dialéctica del materialismo marxista, tal como aparece en las Tesis sobre Feuerbach y en el concepto de conciencia-en sí y conciencia-para sí. Aquí se nos plantea la necesidad de explicitar otro supuesto de esta concepción educativa que es la idea de libertad. Esta nos permite superar tanto el determinismo materialista como el innatismo idealista. La relación dialéctica hombre-naturaleza no ve al hombre determinado absolutamente (como podía verlo tanto Althusser como los teóricos del capital humano con una visión de la educación como exclusivamente transmisora de valores y conductas), o absolutamente libre de hacer su

12/ Gramsci, Antonio, Los intelectuales y la Organización de la Cultura, Ed. Juan Pablos, México, 1975.

destino (como lo vería el funcionalismo al ignorar las determinantes socio-económicas que juega en el hombre).

La noción de libertad constituye entonces la posibilidad del hombre de transformar su realidad a partir de las circunstancias, de las determinantes que esa realidad tiene. El hombre no puede construir su "utopía" pero sí modificar su entorno en el camino que su utopía le indique.

Si el hombre puede ser libre, la educación puede convertirse en "práctica de libertad", es decir, siguiendo a Freire, puede ser esa instancia de reflexión que permita superar la conciencia mágica del oprimido hacia una conciencia crítica y analítica de su situación de opresión, y transformar la naturaleza y medio social en forma ya conciente, "libre". Desarrollaremos más la pedagogía Freiriana en el capítulo siguiente, donde nos referiremos al método pedagógico.

Queremos finalmente vincular esta concepción también al campo de la psicología analítica, pues creemos que el psicoanálisis ha aportado también a esta concepción educativa fundamentalmente a nivel metodológico como veremos en el capítulo siguiente. La teoría psicoanalítica refuerza, en efecto, la idea del hombre con posibilidad de elegir, de

"desujetarse" (según el concepto de N. Braunstein^{13/}) de sus condicionantes, a través del análisis de sus conflictos y así, de acuerdo a sus posibilidades, decidir sobre su destino. Interesa la similitud en distintos campos: sociológicos, pedagógico y psicológico de los autores mencionados (Marx, Gramsci, Freire y Freud).

Para sintetizar veremos entonces a la educación como una instancia que mediante el acceso a la información y a la reflexión crítica sobre la práctica permite al hombre un ejercicio de libertad transformadora. Este papel no lo ha jugado generalmente; las propuestas pedagógicas que transitan en esta línea no pueden ser aplicadas fácilmente pues chocan con intereses dominantes. Sin embargo, la existencia de algunas excepciones permiten pensar en su viabilidad.

Nosotros veremos en el capítulo siguiente la operacionalización de esta concepción en principios pedagógicos que darán fundamentos a la propuesta metodológica que constituye esta tesis. Esperamos así, a través de una propuesta transitar por lo que A. Puigross y M. De Ibarrola^{14/} llaman una res-

13/ Braunstein, Nestor, Psicología, Ideología y Ciencias. Ed. Siglo XXI, 1980.

14/ Puigross, Adriana, De Ibarrola María, op. cit.

puesta pedagógica propia a nuestras realidades y problemas. Asimismo, con esta propuesta operativa esperamos estar aportando nuestro grano de arena a una lucha ideológica necesaria contra el conductismo y el funcionalismo que intentan, a través del campo educativo, el mantenimiento de un status quo injusto. Valgan estas dos intenciones como las consecuencias posibles que le vemos a la concepción educativa que manejamos.

II. EL PROBLEMA DE LA EDUCACION NO FORMAL.

2. Origen de la Educación No Formal.

Vamos a entender por educación no formal todas aquellas instancias que teniendo una intencionalidad educativa, se desarrollan fuera del sistema formal y su acreditación (básica, media, media superior y superior). La educación no formal incluye la capacitación para el trabajo, la promoción comunitaria, la educación para la salud, la alfabetización, etc., y sus características comunes son la vinculación de los contenidos educativos a las necesidades de la población adulta y la flexibilidad de tiempos y horarios, además de la ya mencionada no acreditación para ingreso al sistema formal.

Si bien en México comienzan a gestarse en 1923, con las primeras misiones culturales, las experiencias iniciales de educación no formal, no es hasta la década de los cincuenta que toma auge esta modalidad en el continente. El objetivo fundamental es atender a la población adulta que ha sido dejada fuera del sistema educativo y de brindar contenidos de educación acordes a las necesidades de la gran masa de población marginada de los bienes y servicios generados.

2. Educación No Formal y Desarrollo en México.

Como veíamos en el apartado anterior, el funcionalismo educativo toma cuerpo en América Latina a través de la teoría de la modernización. En México los programas de capacitación que intengan sacar al país del subdesarrollo adquieren forma a través de programas de divulgación, capacitación o extensión agrícola, pues se considera que es la sociedad rural el polo atrasado que debe modernizarse, industrializarse, incorporar a la tecnología avanzada. Estos programas toman auge en la década de los cincuenta y se vinculan al enfoque desarrollista de la necesidad de sustitución de importaciones.

En efecto, para este enfoque era necesario desarrollar la

industria a toda costa y para importar la materia prima y los bienes de capital necesarios a este proceso, el país debía desarrollar aquellos cultivos que tenían "ventajas comparativas" en el mercado internacional, es decir las frutas y legumbres y los forrajes necesarios para la ganadería cuya exportación era más redituable. Se apoya así con crédito, servicios e infraestructura (riego, carreteras, etc.) aquellos sectores de la agricultura llamada comercial.

La brecha con el sector de agricultura temporalera que cultivaba los granos básicos para la alimentación del país se va acrecentando. El problema de los 20 millones de campesinado más pobre y marginado se agudiza. La explicación que se da es la falta de hábitos y de conocimientos y no se analiza la situación global en que está inmerso el campesino con precios para su producto muy por debajo del valor real, sin créditos para producir, etc. Para muchos economistas fue el sector campesino temporalero proveyendo alimento barato y un ejército de reserva considerable quien cargó sobre sus espaldas y financió la industrialización del país.

Surgen, como decíamos, miles de programas de capacitación agrícola que pretenden hacer que el campesino incorpore a

sus caducos sistemas de producción la tecnología agrícola. Citaremos a continuación dos ejemplos de cómo razonan este tipo de programas, interesantes porque los plantean dos autoridades en el campo de evaluación de capacitación campesina, el primero es de Thomas La Belle quien ha estudiado el fenómeno en América Latina, y el segundo de José Teódu-lo Guzmán del C.E.E. quien ha evaluado en México la educación no formal en el medio rural.

"A América Latina llega un técnico agrícola muy capacitado -un especialista en semillas enviado desde Estados Unidos- para ayudar a un campesino con su cosecha de tomates. Al comienzo, el campesino se negaba a utilizar el fertilizante y la semilla que el técnico le ofrecía, porque vivía a nivel de subsistencia y consideraba peligroso cualquier cambio.

Sin embargo, después cooperó y su cosecha fue más grande y mejor que antes. Pero las lluvias arruinaron el camino que pasaba por su campo, de modo que muchos tomates se pudrieron porque el camino que debía transportarlos no podía llegar hasta allí. Cuando llegó, era, por supuesto, el mismo camión de siempre, que pertenecía a

los mismos intereses locales que controlaban todo el transporte de la zona. El sistema de comercialización era el mismo de antes, de modo que el agricultor no ganó mucho más. Cuando el experto le sugirió que el año siguiente continuara solo; comprando fertilizante y mejor semilla, la cara del agricultor se puso pálida. El sistema de crédito, que el experto no había modificado, no le permitía tener fondos para hacer esas compras. El experto partió dejando al agricultor más convencido que nunca de que el cambio era peligroso".^{15/}

Veamos ahora el análisis que hace Guzmán del mismo problema:

"Un ejemplo de este enfoque son los servicios de extensión agrícola y algunos programas de desarrollo rural, entre cuyas tareas principales se encuentra la difusión de tecnologías en la agricultura y la motivación para que los campesinos adopten nuevas fórmulas asociativas para la comercialización de los productos.

15/ La Belle, Thomas. Educación No Formal y Cambio Social en América Latina, Ed. Nueva Imagen, 1980.

Algunos estudiosos del agro mexicano (Cfr. Stavenhagen, 1977) han señalado el hecho de que este tipo de programas se han topado con muchas dificultades y resistencias entre la población, debido principalmente a que el diagnóstico de entrada ha soslayado factores tan importantes como el tipo de tenencia de la tierra y la calidad de la misma, la organización social y los valores culturales de la población y el costo alto que significa para los campesinos participar en ellos." ^{16/}

Lo cierto es que 20 años de extensión agrícola no han solucionado los problemas ni del desarrollo del país ni de la miseria del campesinado. Como vemos en los ejemplos, el campesino se encuentra inmerso en una estructura económica y social (precios de su producto, comercialización del mismo, grupos de poder locales -caciques, burocracia corrupta- o nacionales -burguesía agraria, transnacionales- etc.) que constituye la causa real de su incapacidad de generar y retener excedente de su producción.

La educación y la capacitación han demostrado no ser la variable independiente del desarrollo. La educación por sí

16/ Guzmán, José Teófilo, Características y Efectos de la Educación No Formal en Algunos Programas de Desarrollo Rural, C.E.E., México, 1979.

sola no genera procesos de cambio socioeconómicos. Apoyamos esta afirmación tanto en las opiniones de los autores citados, como en otros dos estudios que revisamos: Uno de Martin Carnoy que evalúa el fenómeno en el continente, y otro del INCA-RURAL que lo evalúa en México.^{17/}

Ha sido demostrado que la educación formal no influye en una distribución del ingreso más justa (el certificado de escolaridad no conduce necesariamente a un mayor ingreso) pero, además, incluso la capacitación técnica no conduce a solucionar los bajos niveles de vida.

Si la capacitación no conduce a cambios económicos y sociales, cuando éstos se producen, sí aumenta la demanda educativa. El éxito de campañas de alfabetización como las de Cuba y Nicaragua, son ejemplos de esto y se explican a partir de las necesidades, de la motivación generadas a partir de cambios materiales.

Se nos plantea entonces la pregunta ¿tiene la educación no formal un papel que cumplir en una sociedad como la nuestra? Este punto lo tocaremos en el apartado siguiente.

^{17/} Carnoy, Martin. Can Educational Policy Equalize Income Distribution in Latin America? OIT, Mimeo, 1975 y Proyecto INCA-RURAL/FAO, Evaluación de los Cursos de Capacitación, Doc. Interno, México 1981.

3. Educación No Formal como Educación para las Clases Subalternas.

La educación no formal, decíamos, no lleva al desarrollo. Pero existe otro problema que, a nuestro modo de ver es aún más grave. El curriculum del sistema formal se encuentra desvinculado de los procesos de trabajo prácticos y manuales y por lo tanto no brinda las herramientas necesarias que requieren dichos procesos. De este adiestramiento se hace cargo la educación no formal que se convierte así en lo que Coombs^{18/} llama "la forma más realista de proporcionar educación a aquellos que no accederán a la escuela".

Ocurre entonces un fenómeno particular: la capacitación para el trabajo, entendida como adiestramiento técnico que enseña a hacer mejor un trabajo manual, en lugar de ser una enseñanza democratizante se convierte en la legitimación de un status-quo injusto. En efecto, se adiestra en tiempos cortos, a bajos costos, de forma flexible y sin necesidad de acreditar los conocimientos adquiridos, a todos aquellos individuos que el sistema considera "de segunda" y que se verían limitados al trabajo manual por el resto de su existencia.

18/ Coombs, Philip. La Lucha contra la Pobreza Rural, El Aporte de la Educación No Formal, Ed. Tecnos, 1975.

Se enmascara así con una "pseudo-educación" la división entre los llamados a pensar, planificar, crear y dirigir y aquellos que ejecutarán lo pensado, planificado y dirigido.^{19/}

Gramsci ya analizaba el problema de la división entre la enseñanza humanística (la educación formal que con un curriculum amplio en disciplinas como historia, ciencias, etc., permite al educando comprender mejor su inserción en el mundo) y la enseñanza técnica (la educación no formal que capacita al trabajador) de la siguiente manera:

"La escuela tradicional ha sido oligárquica porque estaba destinada a la nueva generación, de los grupos dirigentes, que tenían que llegar a ser dirigentes, pero no era oligárquica por el modo de su enseñanza. Lo que da la característica social de un tipo de escuela no es la capacidad de formar elementos directivos ni la tendencia a formar hombres superiores. El carácter social consiste en que cada grupo social tiene un tipo propio de escuela destinado a

^{19/} Confrontar al respecto el anexo B de la Mesa sobre Investigación en Educación No Formal, Congreso de Investigación Educativa, Documento Base, Vol. 2, México, 1981.

perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Si se quiere destrozarse esa trama no se deben multiplicar y graduar los tipos de escuelas profesionales sino crear un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que lleve al jovencito hasta el umbral de la elección profesional, formando al mismo tiempo una persona capaz de pensar, de estudiar, de dirigir o de controlar al que dirige".^{20/}

El desarrollo tecnológico acrecienta cada vez más la brecha entre "gobernantes" y "gobernados", entre aquellos formados para crear, programar y dirigir y el empleado, obrero o campesino capacitado para hacer trabajos muy simples y mecánicos.

Interesa entonces a la sociedad industrial avanzada formar a las clases subalternas con un tipo de educación que es mucho menos costosa, más funcional para las grandes masas que se ven así marginadas del acceso a la información necesaria para, como decíamos, participar, dirigir y controlar los procesos, tanto económicos como sociales y políticos. La institucionalización de la educación no formal en-

^{20/} Gramsci, Antonio. op.cit.

cierra el peligro de sancionar, de legalizar aún más, un orden injusto pues el Estado ya no se vería obligado a proveer a toda la población del acceso al sistema formal.

Nuevamente se nos plantea el problema del punto anterior: la educación no formal entonces, no solamente no conduce a procesos de cambio, sino que además, reproduce y justifica un orden social injusto.

Veremos en el apartado siguiente qué respuesta encontramos a ambos problemas.

III. EL PAPEL DE LA EDUCACION NO FORMAL EN EL MEDIO RURAL MEXICANO.

1. Educación No Formal y Organización Campesina.

Veamos en el apartado anterior que el modelo desarrollista o modernizante no brindaba una solución real al problema del desarrollo del país y de la miseria de gran parte de sus habitantes. Construir una salida económica, social y política para estos problemas, rebasa las posibilidades y el objeto de esta tesis. Sin embargo, para atribuirle un papel a la educación debemos, brevemente, plantear el problema.

Creemos que la salida para el sector más marginado y pobre del país, (el campesinado temporalero ya sea el que permanece en el medio rural, como el que es expulsado hacia los cordones de miseria de las ciudades) está en la capacidad que dicho sector pueda desarrollar para organizarse en forma democrática e independiente para, como fuerza social, disputarle a otros sectores espacios de poder económicos, sociales y políticos. No estamos pensando en soluciones estratégicas globales para el país, sino que nuestro interés se enfoca a salidas a corto y mediano plazo que sirvan, también de alguna forma, a salidas estratégicas. Es decir, la consolidación de organizaciones democráticas locales lleva en sí una práctica de participación y autodeterminación formativa para proyectos más ambiciosos de organizaciones de clase de alcance nacional y de alianzas de clase.

La organización para la producción permite tomar conciencia del conjunto de problemas que ésta encierra (crédito-insumos-precio del producto-valor de la fuerza de trabajo-intermediación-comercialización-consumo) y de las relaciones sociales que se crean en su entorno y que son causa fundamental de la situación existente. La organización para la producción permite, asimismo, presionar, negociar en situación más ventajosa, frente a otros sectores sociales y frente a las instituciones. La experiencia de lucha ló-

grada permite, por último, un ejercicio de autovaloración, de reconocimiento de fuerzas que significa participación política.

La problemática rural tiene sus causas, es cierto, en una estructura económica y social global, pero la creación de una fuerza hegemónica capaz de incidir en esa transformación pasa por el ejercicio de esa práctica democrática e independiente del campesinado como clase en sus organizaciones.

Será entonces esta organización, esta fuerza, la variable que podrá modificar la problemática rural. La educación, la capacitación, tendrán un papel que jugar en la medida en que se vinculen a ésta.

Por ejemplo, la alfabetización servirá en la medida en que la organización campesina la requiera en su proceso, ya sea para leer y discutir documentos, para redactar un informe. La capacitación técnica asimismo, tendrá un valor si la organización detecta una necesidad específica de capacitación. El ejemplo del campesino que usó fertilizantes para sus tomates es ilustrativo aquí, ya que si hubiera sido una organización que pidiera un curso de fertilizantes, los efectos no hubieran sido iguales, la organización

campesina hubiera podido planificar también el sistema de comercialización, de transporte, de crédito, etc. Un curso de contabilidad en determinado momento puede también ser clave en el desarrollo de una organización.

Queremos fundamenta el planteo en dos evaluaciones hechas recientemente en México sobre el papel de la capacitación y la educación en el medio rural: Una es la evaluación del impacto de la capacitación realizada por el INCA-RURAL en apoyo al programa del Sistema Alimentario Mexicano, y la otra, de Sylvia Schmelkes ue recoge las experiencias evaluativas de educación no formal realizadas durante varios años por el Centro de Estudios Educativos.

"Desde este punto de vista, habría que ubicar a la capacitación como un factor que sólo en relación con otras acciones y en forma entrelazada con los propios elementos de la realidad en que se lleva a cabo, incide en los procesos de cambio de los núcleos rurales.

Lo anterior lleva algunas consideraciones específicas que las conclusiones de la investigación demuestran cabalmente y aquí sólo se apuntan:

- Para que la capacitación tenga una incidencia favo-

rable en las condiciones productivas, organizativas y sociales de las comunidades rurales es necesario que forme parte de estrategias, políticas y programas que contribuyan en forma integral al desarrollo de los núcleos rurales.

- La acción capacitadora debe ser un componente, integrado y permanente, de las prácticas sociales que los propios campesinos realizan para transformar sus condiciones de trabajo y de vida. En este sentido, no puede considerarse a la capacitación como un factor que "desde fuera" de los núcleos campesinos pueda producir cambios".^{21/}

"1) Cuando los programas educativos -inclusive los que se autodenominan de "educación popular"- se llevan a cabo en forma aislada y desvinculada de modificaciones importantes en las instancias económica y/o política de la vida de los campesinos, tienen el efecto de reproducir la situación social imperante.

No es necesario ampliar mucho sobre este punto. Ya vemos en el apartado anterior el papel que juega la educa-

21/ Proyecto INCA-RURAL-FAO, Evaluación del Impacto de la Capacitación, Documento Interno, 1982.

ción formal en la reproducción de las condiciones de explotación y dominación de la clase campesina. Por otra parte, son bien conocidos los efectos selectivos de las campañas de alfabetización, y la manera como, al menos para los campesinos, se traducen en la reproducción de analfabetas funcionales, sobre todo respecto a la utilidad que pueden darle a su alfabetismo para la modificación de su posición económica y estructural. Son, además, bastante citados los efectos, eventualmente frustrantes y reproductores, de las actividades de "concientización" desvinculadas de las posibilidades reales de organización para la acción transformadora.

2) La educación actúa como variable DEPENDIENTE de la transformación socioeconómica. Esto es, cuando existen modificaciones o transformaciones importantes en la realidad económica o social del campesinado, (a) los conocimientos adquiridos anteriormente por la vía escolar o extraescolar empiezan a demostrar su utilidad; (b) se comienzan a autogenerar demandas educativas que responden a las exigencias de enfrentar nuevas situaciones; y (c) empiezan a tener efectos educativos las propias modificaciones socioeconómicas experimentadas.

- 3) La constatación anterior nos lleva a plantear la hipótesis de que la educación tiene un importantísimo efecto reforzador de programas efectivos de transformación socioeconómica en el medio campesino. Es decir, la educación actúa como REPRODUCTORA de las propias condiciones que permiten la transformación económica y política en el medio campesino".^{22/}

Para recapitular, si no se puede aún pensar (como analizábamos en el apartado anterior) en un sistema único educativo para toda la población que a la vez que capacite para el trabajo, dé a todos la oportunidad de convertirse en planificadores, investigadores o dirigentes, la educación no formal, para no contribuir a un orden injusto debe vincularse y apoyar los procesos organizativo democrático y autónomo que sí puedan cuestionar y enfrentar las situaciones de injusticia social y económica.

2. Educación No Formal en el Caso Analizado.

En el primer apartado le atribuíamos a la educación general la posibilidad de ser una instancia reflexiva a través

^{22/} Schmelkes, Sylvia. "Educación Popular y Campesinado". Ponencia, Seminario de Educación Popular, CEA, DIE, IPN, 1982.

de la cual pueda el hombre liberarse del determinismo. Concretamente, a través de la ubicación y comprensión de su práctica, orientar a ésta con una intencionalidad, con conciencia. En este apartado, en el punto anterior ubicamos el papel de la educación no formal al servicio de, vinculada a, la organización, concretamente en el medio rural a la consolidación de la organización campesina.

Ahora bien, ¿cómo se relacionan estas dos concepciones? ¿Toda práctica educativa lleva a la reflexión crítica y liberadora? ¿Cualquier práctica capacitadora vinculada a una organización sirve para que ésta se consolide, se refuerce en su democracia y autonomía?

Creemos que no, que aquí se abre el espacio del método de capacitación. Es decir, si la organización campesina abre una perspectiva de cambio, el método de capacitación le abre a ésta la posibilidad de reflexión crítica y liberadora para convertirse en auténticamente democrática e independiente.

En efecto, sin una ubicación histórica y social de los problemas económicos inmediatos, mal puede una organización darle una intencionalidad crítica y conciente a su práctica. Por lo tanto la vinculación a la organización no basta;

el método adquiere, a nuestro modo de ver, gran importancia en la formación de seres críticos y creativos necesarios para conducir cambios democráticos e integrales. Parte del capítulo siguiente será dedicado a explicitar nuestra concepción sobre métodos de capacitación.

Ahora bien, en el caso que analizamos nos encontramos con un Programa de Educación No Formal como es Salas de Cultura que tiene como objetivo principal el de "contribuir a elevar las condiciones de vida de las comunidades rurales".

Por lo tanto, veíamos factible que este programa contribuyera a la organización de las comunidades campesinas. La orientación que le dimos a los contenidos del curso fue en ese sentido. A lo largo de 12 módulos fundamentamos que a partir de lo que la problemática rural indicaba, la única alternativa a ésta era la organización campesina independiente y autónoma. Esta organización podía consolidarse en torno a proyectos ya fueran productivos, de bienestar social o recreativos, implementados con métodos de investigación, comunicación y capacitación participativos.

Como decíamos en la introducción, el objetivo de esta tesis es exclusivamente la fundamentación y el desarrollo del método de capacitación que seguimos, por lo tanto no desarrollaremos los contenidos que el curso tuvo.

Ahora bien, si la orientación hacia la organización la damos en los contenidos, el método reflexivo que queríamos que nuestro usuario desarrollara, lo promovimos a través del método del curso en sí.

Como veremos en el capítulo siguiente, pensamos que no se puede aprender la criticidad, la problematización, la participación horizontal, a través de contenidos, sino a través del ejercicio de éstas.

Por lo tanto, el método de capacitación a distancia que implementamos creemos que es congruente con el papel que le atribuimos a la educación y a la educación no formal para el medio rural.

CAPITULO II

HACIA UN MÉTODO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

I. LOS METODOS DE EDUCACION NO FORMAL.

1. El Problema del Método.

Vamos a entender por método educativo la relación entre el educando, el educador y el objeto de conocimiento. Así entonces el logro de los objetivos que se plantea la educación dependen de los contenidos u objeto de estudio y del método, forma o actividad a través de la cual se produce la relación entre el que aprende, lo que aprende y el que facilita el aprendizaje.

La opción de método que hacemos está influida en primer lugar por los objetivos que perseguimos, a tal objetivo corresponde tal camino, pero también, y a veces en forma inconsciente, por la concepción que tengamos del mundo y del hombre. Es decir, si hacemos una opción metodológica y no otra, es porque tenemos un determinado punto de partida. Veremos en este apartado dos métodos de capacitación, y en ellos veremos cómo los objetivos que persiguen son diferentes, y cómo sus puntos de partida son diferentes. Nuestra

posición es que el problema del método no es si uno es "mejor" o más eficiente que otro (este problema lo dejamos para las técnicas) sino que un método conduce al logro de un determinado tipo de objetivos y otro a otro.

2. El Adiestramiento Conductista.

En este apartado analizaremos un método de educación al que denominaremos genéricamente adiestramiento, pues su objetivo fundamental es lograr destrezas o habilidades vinculadas al trabajo. Es decir, dentro del adiestramiento entrarían todos aquellos programas o formas de capacitación no formal que se plantean cambios en la conducta del hombre en términos de eficiencia, de saber cómo se hace algo para que sea hecho mejor.

Este método tiene implícita una concepción del mundo y del hombre que provienen de la teoría conductista. Veremos en primer lugar cómo razona el conductismo teóricamente y después cómo opera en tanto método educativo.

a) Skinner y el Determinismo.

Skinner^{1/} parte del postulado de que la conducta humana,

1/ Skinner, B.F. Más allá de la Libertad y la Dignidad, Ed. Fontanella, España, 1973.

al igual que la animal, es susceptible de ser estudiada científicamente en la medida en que es susceptible de experimentación, susceptible de ser manipulada como variable. Las explicaciones psicológicas que apelaban a variables internas del individuo, a estados de conciencia, no experimentables a nivel de laboratorio, no ambientales y manejables no pueden ser consideradas científicas. El hombre actúa, para Skinner, al igual que las palomas de su laboratorio, de acuerdo al proceso estímulo-reacción, es decir, el hombre reacciona frente a los estímulos positivos o aversivos mediante la fuga en el último caso y mediante la repetición de la acción en el primero para provocar nuevamente el estímulo que le satisfizo, al que Skinner llamará reforzador de la conducta.

El hombre, así considerado, no tiene objetivos o intenciones "a priori", el hombre es su herencia genética más la historia de sus refuerzos. La conducta del hombre es una función de sus condiciones ambientales, el hombre autónomo no existe. El hombre actúa, se conduce, de acuerdo a los reforzadores que ha tenido y tiene, no posee opciones, no es libre de elegir.

De aquí se deduce que la libertad y la dignidad no exis-

ten. Son términos caducos y engañosos, si un hombre reacciona de una forma digna, no es mérito propio, es a causa de que encontró el reforzador, el estímulo positivo apropiado. De igual modo no existe la libertad, estamos siempre condicionados en nuestra conducta por estímulos ambientales.

Ahora bien, el mundo actual es un mundo caótico, lleno de acechanzas para la seguridad y la tranquilidad de la humanidad. Estas sólo pueden ser logradas a través de un control racional de la conducta humana, y a su vez este control puede lograrse por estímulos negativos (coacción, castigo, etc.) o por estímulos positivos (reforzadores universales como el dinero o diferenciales como promociones, halagos, etc.). Son más convenientes los segundos, por lo que puede lograrse a través de éstos que no se produzcan conductas acreedoras de castigo. Se trata de estimular la conducta positiva a través del reforzamiento estimulativo de esa conducta. Existe la posibilidad de crear una tecnología de la conducta adecuada a este fin que sería una obra compleja de ingeniería. La conducta humana es predecible al igual que en la física o en la biología son predecibles los comportamientos de los átomos, moléculas y cuerpos.

b) El Adiestramiento como Método Pedagógico.

Desde el punto de vista del método pedagógico, deducimos que el postulado básico del mismo es que la conducta del hombre puede ser moldeada de fuera siempre que se manejen correctamente los estímulos adecuados. Así como se adiestran animales se pueden adiestrar hombres.

Si todas las conductas humanas son respuestas a estímulos externos, es evidente que no puede existir la creatividad como tal. Un pensamiento u acción aparentemente propia, nueva, sería siempre respuesta a algún estímulo del medio.

En el adiestramiento para el trabajo se razona de la misma forma: el capacitando repite la conducta propuesta. Lo hace por los estímulos que se le presentan: que ganará más dinero, que será promovido, etc., pero por supuesto nunca se le estimulará la reflexión en torno a por qué, para qué hace algo. Tampoco de un método así se podrá derivar un pensamiento nuevo, creativo, pero sí la repetición eficiente de la conducta esperada.

A diferencia de la educación tradicional, de la "cátedra magisterial" o de la exposición y transmisión vertical de un cúmulo de conocimientos, en el adiestramiento

conductista importa la respuesta, la práctica del educando, su participación en el evento. Esto es así, porque de acuerdo al método se debe reforzar cada respuesta para asegurar su incorporación. Así, por ejemplo, se le hará repetir al capacitando el ejercicio hecho por el técnico y se le estimulará verbalmente al finalizar el mismo.

"La efectividad del refuerzo queda determinada no solamente por el establecimiento de una relación temporal estrecha entre el refuerzo y la conducta y por el tipo de refuerzo seleccionado, sino también por la frecuencia usada en el refuerzo. Se ha comprobado que el refuerzo continuo contribuye a la adquisición más rápida de conductas. Cuando una respuesta no es reforzada, ésta se hará cada vez menos frecuente, hasta que se extinga^{2/}.

c) Algunas conclusiones.

Como vimos del mundo, la de Skinner es contraria a la que manejábamos en el primer capítulo. La posibilidad y la necesidad de controlar (¿por un grupo de sabios?, ¿por el Estado?, ¿por el maestro?) la conducta de los

hombres, se nos hace, en tanto teoría, a-científica, en cuanto a que extrapola el método de manipulación de variables de la física y química al hombre. Razona entonces como que el hombre es lo observable y manipulable, y deja fuera a todo lo no observable. No ve la especificidad epistemológica del estudio del comportamiento humano,

Sería difícil a estas alturas del siglo, desconocer la existencia del inconsciente como parte del hombre y como causa de muchas conductas y comportamientos. Desde el punto de vista entonces de la visión del hombre, o del estudio psicológico de su comportamiento, se nos hace poco sólido, en tanto no explica a éste en su totalidad, pues solamente queda planteada como hipótesis que todas las conductas son respuestas a estímulos difusos recibidos del medio ambiente.

En términos de la relación hombre-mundo, ésta es totalmente mecánica y determinista: el mundo actúa sobre el hombre pero éste no tiene posibilidad, no tiene "libertad" para actuar sobre el mundo. La direccionalidad del mundo está dada quien sabe por qué grupo de super hombres: ellos sí no sujetos al patrón estímulo-conducta-refuerzo.

Por último, la imposibilidad de que en el aprendizaje se creen ideas, concepciones, etc., sino que solamente se conjuguen distintos estímulos, se nos aparece nuevamente como poco creíble, a partir de la experiencia y a partir de la concepción educativa que manejamos.

2. La Educación Reflexiva.

Muchas son las formas usadas para denominar al método de educación no formal que se le contraponen al adiestramiento: método participativo, concientización, animación, educación popular. Hemos optado por el término capacitación reflexiva porque creemos que el elemento más importante, aquél que lo distingue como método pedagógico, es el estar concebido como momento o instancia de reflexión, de análisis, de re-pensar o re-capacitar sobre el entorno, las necesidades, los contenidos de aprendizaje. Siguiendo a Pablo Freire^{3/}, pensamos que si el adiestramiento es propio de los animales, el hombre, a diferencia de éstos, tiene la capacidad de reflexionar sobre su conducta y su entorno, y adecuar libremente aquella a las necesidades que el entorno le indique.

^{3/} Freire, Pablo, Extensión o Comunicación, Concientización en el Medio Rural. Ed. Siglo XXI, 1979.

a) Las Premisas Sociológicas y Sicológicas del Método.

Antes de analizar cómo opera el método reflexivo, quisiéramos retomar algunas ideas que introdujimos en el primer capítulo, acerca del papel que le asignamos a la educación y desarrollarlas aquí en términos de premisas científicas del método: premisa sociológica y sicológica que le otorgan un valor, a nuestro modo de ver, más cercano a lo real. Es decir, no queremos apoyarnos en premisas morales o filosóficas, no porque estemos exentos de éstas o porque no conozcamos su importancia, sino porque queremos disputarle al conductismo aquellos reductos en donde pesa la empiria y "lo científico".

Como supuesto sociológico tenemos la tesis difícil de refutar de que los hombres modifican su medio natural y social de acuerdo a sus necesidades. Las revoluciones tecnológicas y las sociales son ejemplos suficientemente demostrativos de esto.

Ahora bien, ¿cómo ocurren estos cambios, estas transformaciones? Si bien están pautadas y precedidas por necesidades materiales concretas, ocurren por el proceso de conocimiento que el hombre, a diferencia del animal, puede realizar sobre su entorno. Este proceso de conocimiento es aquel a través del cual la materia, la socie-

dad es re-pensada, reflexionada, re-descubierta y por tanto puede ser re-creada, es decir transformada de acuerdo a la direccionalidad que el hombre quiera imprimirle.

Si aceptamos este supuesto, estamos automáticamente aceptando:

- que la realidad hace a, pero está hecha por, los hombres de acuerdo a sus intereses y necesidades;
- que no hay conocimiento acabado, que éste está en permanente construcción;
- que para transformar es necesario reflexionar sobre el sentido a imprimirle a dicha transformación.

Todo esto parece evidente a nivel de las transformaciones de la realidad natural. En la realidad social ocurre igual: la reflexión sobre el entorno social lleva implícita una ruptura con la ideología dominante, con el patrón dominante de "ver" las cosas. A través de esta ruptura, la sociedad se devela entonces y se posibilita su transformación. Si esto no es aceptado unánimemente, es porque existen intereses contrapuestos al cambio social. Sin embargo, lo dicho es la deducción lógica de los tres corolarios del supuesto sociológico mencionado.

Como supuesto psicológico quisiéramos enunciar los postulados básicos del psicoanálisis freudiano también difícilmente cuestionable después de 70 años de éxitos terapéuticos.

Muy sintéticamente, el psicoanálisis descubre la existencia del inconsciente en el hombre, estado donde se encuentran deseos y frustraciones que salen en forma de "síntomas", sueños, actos fallidos o conductas no deseadas. La técnica analítica ha demostrado que el hombre puede hacer que estos deseos y conflictos pasen del estado inconsciente al consciente y de esta manera tiene capacidad de manipularlos. Es decir, se plantea una lucha entre tendencias a un mismo nivel y no como antes cuando parte de las tendencias se encontraban inconscientes (las reprimidas) y parte consciente (las represoras). El hombre se salva así del determinismo, viviendo sus impulsos y deseos como una estructura integrada y consciente.^{4/}

Si el hombre puede dirigir conscientemente su conducta a través del análisis (o reflexión) sobre su historia, entonces no solamente puede transformar la naturaleza

^{4/} Freud, Sigmund, Introducción al Psicoanálisis. Ed. Biblioteca Nueva, 1973.

a la sociedad y a su vida, la dirección más acorde posible a sus intereses.

b) La Operación del Método Reflexivo.

Si lo anterior es así, el método de capacitación puede y debe servir de vehículo para que esto ocurra. Si al adiestramiento le importaba transmitir el cómo de algo, aquí interesa el por qué y el para qué. Es decir, importa el proceso de "toma de conciencia", de "develamiento" de la realidad para recrearla, transformarla concientemente.

Aparecen entonces como componentes centrales del método:

-que el proceso enseñanza-aprendizaje ocurre no para transmitir habilidades o conocimientos a ser repetidos, sino para crear conocimientos y habilidades, para re-pensar la realidad y transformarla,

-que el papel del educador, maestro o promotor es el de ayudar a esa reflexión creadora sobre la realidad.

Estas dos ideas centrales podrían ser el denominador común de una serie de métodos pedagógicos que, desde comienzos de este siglo, e influidos por los supuestos sociológicos y psicológicos mencionados comienzan a operar en distintos países.

Sin embargo, pensamos que quien ha desarrollado el método reflexivo en forma más relacionada con la capacitación en el medio rural y de forma que se nos hace más generalizable a la problemática que enfrentamos, es Pablo Freire. Por esta razón trataremos de extraer aquí algunos de los elementos constitutivos del método pedagógico de Freire que nos sirven como propuesta coherente al papel que le asignamos a la educación en general y a la capacitación en el medio rural en particular.

1) El diálogo.

No puede darse reflexión creadora y transformadora si la relación educador-educando no es dialógica. Como propuesta contraria a la imposición de conocimientos, a la invasión cultural, a la idea de "extender" técnicas, de adiestrar, Freire propone la construcción común del conocimiento a través de la relación dialéctica educador-educando, ambos transformando el objeto de conocimiento y ambos transformados por éste.

Pero, ¿qué implica concretamente para el educador este diálogo? A nuestro modo de ver, implica en primer lugar clara conciencia en cuanto al valor y la importancia del conocimiento y de la experiencia del otro. En segundo lugar implica la capacidad de autorelativiza-

ción. Esta autorelativización es tanto más difícil por cuanto implica además del cuestionamiento al "saber" el cuestionamiento al propio status otorgado por las relaciones sociales.

"En este tipo de relaciones estructurales, rígidas y verticales, no hay lugar, realmente, para el diálogo. Y es en estas relaciones donde se constituye, históricamente, la conciencia oprimida... Sin el derecho a decir su palabra, sólo con el deber de escuchar y obedecer".^{5/} El extensionismo, el adiestramiento, por mejores intenciones que persiga, reproduce y refuerza las relaciones sociales que se pretenden modificar. Por el contrario, cualquier contenido de capacitación, por insignificante que parezca, trabajado dialógicamente, produce y refuerza el ejercicio de la expresión de la palabra del oprimido.

ii) La Problematización.

"En la medida en que él dialoga con los educandos, debe llamar su atención a otros puntos, menos claros, más ingenuos, problematizándolos... La tarea del educador, entonces, es la de problematizar a los educandos, el contenido que los mediatiza, y no, la de disertar sobre él,

^{5/} Freire, op.cit.

darlo, extenderlo, como si se tratase de algo acabado, terminado".^{6/}

La reflexión implica, en primer lugar, poder ver a la realidad como algo no acabado, algo modificable, como problema. Es quizá este punto el que mejor describe el objetivo del método: ayudar a pensar, a analizar, a comprender mejor, para transformar mejor. Todo contenido, hasta el más técnico, es problematizable si lo vinculamos a las necesidades, a la vida cotidiana del educando. Siempre cabe preguntarse por qué y para qué, con qué se relaciona, qué ventajas o inconvenientes tiene, etc.

Para Freire es esta comprensión crítica, cuestionadora de la práctica lo que permite "ir alcanzando un conocimiento cada vez más riguroso de la realidad en transformación. A través de este conocimiento se van superando... ciertas formas ingenuas de confrontación de lo concreto."^{7/}

iii) Los Contenidos Significativos.

"La problematización no es un entretenimiento intelectual

^{6/}Freire, Pablo, op. cit.

^{7/}Freire, Pablo, Cartas a Guinea-Bissau, Ed. Siglo XXI, 1979.

tual, alienado y alienante... es inseparable de las situaciones concretas. La problematización parte de la acción para volver a ella".

"La capacitación técnica que no es adiestramiento animal, jamás puede estar disociada de las condiciones existenciales de los campesinos, de su visión cultural, de sus creencias. Debe partir del nivel en que se encuentran, y no de aquel que el agrónomo juzga deberían estar".^{8/}

El objeto de estudio, para que sirva a una reflexión transformadora, debe tener un contenido significativo para la cotidianidad, para la vida, del capacitando. Este postulado se encuentra además fundamentado en la sicopedagogía del adulto en el sentido del papel fundamental que juega la motivación en el aprendizaje del adulto.^{9/}

El fracaso de la mayoría de los programas de capacitación en el medio rural se debe en gran parte a que no obedecen a necesidades y problemas sentidos por los capacitandos.

^{8/} Freire, Pablo, Comunicación o Extensión, op.cit.

^{9/} Bosco Pinto, Joao, La Educación de Adultos y el Desarrollo Rural, CREFAL, 1979.

c) Una Reflexión Final.

Quisiéramos acabar este apartado subrayando la coherencia entre las premisas sociológicas, psicológicas y pedagógicas en tanto recuperan la libertad del hombre frente al determinismo social, psicológico y del conocimiento y centran esta posibilidad de libertad en la "toma de conciencia", en la reflexión.

Valdría la pena, quizá, profundizar en otro estudio en términos epistemológicos acerca de esto y rastrear las influencias de Marx y Freud en Freire.

De todos modos, y a los efectos de este trabajo, llegamos a conceptualizar y constatar la existencia de un método que nos permite trabajar nuestro marco teórico. Llegamos asimismo, en este punto, a reafirmar la importancia del método en términos de objetivos a lograr con la capacitación, es decir, la reflexión develadora de la realidad se convierte en un objetivo educativo.

II. LA EDUCACION A DISTANCIA.

1. Características de la Modalidad a Distancia.

Vamos a referirnos en este apartado a la modalidad educativa e pecífica "a distancia" para poder después cruzar las características del método reflexivo con éstas y elaborar nuestra propuesta pedagógica.

Queremos aclarar en primer lugar, que el término "a distancia" se refiere a un modo de educación donde la relación educador-educando no se da en términos físicos, sino a través de un medio de comunicación, sea éste, radio, televisión o texto. El término "a distancia" no hace referencia a un tipo de educación (formal, no formal, informal) y por lo tanto puede llevar o no a la acreditación, ser o no abierto (en el sentido que para ingresar al curso o sistema se necesitan acreditaciones previas). El término tampoco hace referencia a método pedagógico en el sentido de la forma que adopta la relación educador-educando-objeto de conocimiento.

La educación a distancia comienza a difundirse desde comienzos de siglo y se encuentra relacionada con dos factores característicos del siglo: el acceso cada vez más grande de la población a la instrucción y el desarrollo de los

medios masivos de comunicación. Implementada en una primera etapa por instituciones privadas para cursos y carreras técnicas (los cursos por correspondencia), es posteriormente asumida por instituciones públicas para la educación formal. Así comienzan a desarrollarse sistemas a distancia de la educación a nivel universitario y de primaria y secundaria para adultos.

"La educación a distancia está basada en una relación pupilo-tutor, que es diferente a la de cara a cara existente en los estudios tradicionales. La comunicación es indirecta. A pesar de que pueden existir facilitadores humanos del aprendizaje, a quienes el estudiante puede acudir, la esencia del sistema es su impersonalidad, por existir un contacto a distancia entre quien emite el mensaje y quien lo recibe o traduce".^{10/}

En la medida en que el proceso educativo tiene una intencionalidad como tal (ya sea formal o no formal) la modalidad a distancia debe contemplar además de los contenidos de aprendizaje, los objetivos de los mismos, su secuencia, y su evaluación. Esta consideración le imprime al medio

^{10/} Villaroel Armando, "Tendencias Actuales en la Educación a Distancia", Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, No. 101, UNAM, 1980.

elegido características particulares desde el punto de vista pedagógico, a ser tomadas en cuenta. Es decir, el material usado no puede ser equivalente al usado en la modalidad tradicional: el texto de apoyo. Tampoco puede ser similar al usado en la educación informal: la audición de radio o televisión que exclusivamente busca divulgar información.

Con estas consideraciones generales aceptadas, veamos ahora las limitaciones que la modalidad en sí presenta.

Aparece evidente en primer lugar el problema de la unidireccionalidad de la relación educador-educando. Así se hace difícil recuperar e incorporar los conocimientos de los capacitandos. La modalidad parecería estar ya comprometida con un método "extensionista" impositivo o vertical de capacitación.

En la medida en que todo el proceso debe ser planificado y estructurado a priori para ser impreso o grabado (el diseño de objetivos, el tratamiento de contenidos, los indicadores evaluativos, etc.) se da una contradicción aparentemente insalvable con el método reflexivo ya descrito. En este punto, la única vía de solución es el trabajo previo al diseño del programa en términos de detección de expectativas, problemas y necesidades de capacitación del desti

natario. Sin embargo, somos conscientes de la limitación de la modalidad aún con un curriculum acorde a las expectativas, pues plantea el dilema de que el proceso mismo de capacitación pueda ir adecuándose a las necesidades cambiantes del destinatario, o conducido por éste. Sin embargo, veremos en nuestra propuesta un intento de resolver el problema en la forma más coherente posible con el método reflexivo.

La segunda dificultad la vemos relacionada con la modalidad a través del texto o material impreso y es el valor de autoridad que posee la letra impresa en general. Suponiendo que partimos de una concepción metodológica que quiere provocar la problematización y el espíritu crítico sobre los contenidos de aprendizaje, es evidentemente más difícil la empresa si estos contenidos están impresos. Nuevamente veremos en nuestra propuesta un intento de salvar este otro escollo.

Veremos ahora los alcances o posibilidades que ofrece la modalidad. En primer lugar existe el hecho indiscutible de la extensión que puede cubrirse con este tipo de educación frente a la que exige concentración en aulas.

En segundo lugar, este tipo de educación permite que él o los destinatarios lleven su propio ritmo de aprendizaje.

En tercer lugar, si metodológicamente está bien planteada, permite una rica relación trabajo-estudio. En la medida en que el destinatario no tiene por qué abandonar su trabajo para capacitarse, puede realizar en un mismo proceso su trabajo y su capacitación. Pero aquí lo rico estriba no en el paralelismo de ambas acciones, sino en la interrelación práctica-reflexión-práctica. Decimos que esto depende del método, porque si el sistema está planteado en términos de texto programado, lo que ocurrirá es que la acción capacitadora se desarrollará en paralelo; no necesariamente vinculada a la práctica. Veremos esto más detenidamente al analizar el texto programado, por ahora nos importa dejar planteada esta posibilidad de la capacitación a distancia como momento de problematización y reflexión sobre la práctica.

Creemos además que esta modalidad si es trabajada por el destinatario en términos grupales y no individualmente, posibilita el ejercicio del aprendizaje grupal: aprender a oír, a discutir, a integrar opiniones y a trabajar en equipo. Claro está, que el aprendizaje grupal no es tarea fácil y debería estar apoyado técnicamente con material adecuado.

Por último, si el texto es suficientemente abierto y auto relativizado, si promueve la investigación y la búsqueda de información en el medio, suponemos que la no presencia del educador promueve la creación de un hábito de reflexión sobre el medio que apunta a la idea de educación permanente. Esto es así porque este concepto hace referencia a otro que es el de aprender a aprender, es decir, a la adquisición de un método de aprendizaje, de autocapacitación con el que se trabaje toda la vida y a partir de todo el medio ambiente. Por tanto el sistema puede promover que se observe, se investigue, se aprenda de distintos niveles de la realidad del destinatario, reforzando así un método que se prolongue más allá del programa.

2. El Texto Programado.

A nivel de educación a distancia existe una corriente pedagógica, el conductismo, que ha sistematizado una metodología de enseñanza-aprendizaje para diseñar materiales dentro de esta modalidad y que se denomina texto programado. No hemos detectado ninguna otra metodología sistematizada como tal para elaborar cursos a distancia a través de material impreso.

Los postulados centrales del texto programado son los siguientes:

- Información presentada en forma graduada y en pequeñas cantidades por etapa, de forma de facilitar su retención.
- Ejercicio evaluativo después de cada dosis de información a través de llenado de espacios o selección de respuesta correcta.
- Provisión inmediata de la respuesta correcta (generalmente en la página siguiente) de forma que el destinatario no pase a nueva información sin haber asimilado la anterior.

Para poder visualizar cómo opera esta metodología vamos a ver en primer lugar una lección del Libro de Ciencias Sociales, Segunda Parte, de la Primaria Abierta para Adultos ^{11/}. Queremos aclarar que no todos los libros del PRIAD, ni incluso todas las lecciones del libro segundo de Ciencias Sociales están trabajadas con la metodología de texto programado que ha sido descrita. Seleccionamos esta lección con el objeto no de cuestionar el sistema PRIAD sino de ejemplificar la metodología de texto programado que sí vamos a cuestionar.

- a) El objetivo de la lección es "Conocer las principales causas y consecuencias de la Revolución Mexicana".

^{11/} CENPAE, México, 1979.

b) El texto tiene el siguiente orden:

- se dice qué es una revolución
- se mencionan cuatro causas de la Revolución Mexicana
- se pide que se diga qué es una revolución y que se mencionen dos causas de la Revolución de 1917.*
- se menciona nombre e iniciador de la revolución y una breve descripción de la presidencia de Madero.
- se pide que se diga fecha de inicio y nombre del iniciador de la Revolución.
- se da breve biografía de Villa y Zapata.
- se pide que se digan nombres de los jefes revolucionarios más populares.

La información continúa de la misma manera y al final aparece la comprobación de avance con preguntas de opción múltiple o llenado de espacios. Mencionaremos algunos ejemplos:

1) Cambio profundo en la forma de vida de una sociedad.

- (a) Terremoto.
- (b) Revolución.
- (c) Cultura.
- (d) Gobierno.

2) Fueron precursores de la Revolución Mexicana.

* El subrayado es nuestro y hace referencia a las actividades de aprendizaje.

- (a) Obregón y Orozco.
- (b) Zapata y Villa.
- (c) Madero y Carranza.
- (d) Los Hermanos Flores Magón.

3) Complete:

El movimiento agrario fue encabezado por _____

El texto programado al igual que el método del adiestramiento que vimos en el primer capítulo se propone la adquisición eficiente de conocimientos. Si por adquisición de conocimientos entendemos la memorización de información, debemos decir que creemos que el método es eficiente para los fines que se propone. A través del texto programado se logra que el educando memorice la información que se le brinda.

El sistema opera, como veíamos en el adiestramiento a través del estímulo a determinada conducta y el refuerzo de dicha conducta para que ésta sea fijada. En el caso del texto programado el estímulo proviene de los contenidos de aprendizaje que deben ser motivadores para el educando. La conducta a lograr es el aprendizaje, la repetición de la información que debe darse a través de la comprobación de avance. Esta conducta o respuesta correcta es reforzada a

través de la comprobación de la misma que el educando debe hacer. Es decir, el éxito de haber contestado bien, en nuestro caso haber tachado la palabra Revolución en lugar de terremoto (en el primer ejemplo citado de comprobación de avance) hace que la persona en el futuro, cada vez que se le pregunte "Qué es un cambio profundo en la forma de vida de una sociedad?" Responda: "Revolución".

Una metodología de enseñanza-aprendizaje que entiende al aprendizaje como memorización busca un tipo de actividad de aprendizaje como la pregunta de opción múltiple o el llenado de espacios que únicamente promueva la repetición. El método no puede promover una reflexión creativa, no puede promover ideas nuevas y esto porque, como vemos el conductismo no cree en ellas.

Volvamos nuevamente al caso que analizamos: En un tema tan favorable a la reflexión como es el de la Revolución Mexicana, en ningún momento se promueve la comprensión cabal del fenómeno. Es decir, a través de los ejercicios planteados es imposible decir que el destinatario comprendió las causas y consecuencias del hecho analizado. No se logra el objetivo de la lección. Sí se logra la memorización de nombres y fechas pero esto siempre y cuando el destinatario no sienta -como una vez nos comentó un ex-usuario del sistema- que se trata de un juego de adivinanzas.

Nos parece que la incongruencia entre el objetivo y lo que logra la lección no es casual o producto del descuido de los autores, sino que se debe a algo muy frecuente: la falta de claridad que se tiene en cuanto a las implicaciones y consecuencias del texto programado. Más de una vez hemos visto que personas que honestamente persiguen objetivos de reflexión en programas de capacitación, trabajan con métodos conductistas de adiestramiento o texto programado.

Regresando nuevamente al caso analizado, si el objetivo era la comprensión de las causas y consecuencias de un hecho y esto con la finalidad según el propio CEMPAE^{12/} de que la metodología promoviera "el análisis de experiencias, la reflexión crítica..."

¿Por qué buscar la repetición de las causas expuestas en lugar de promover la búsqueda de las mismas a través de la relación de hechos o de la reflexión sobre la propia experiencia?

¿Por qué pedir la definición de Revolución en lugar de promover la búsqueda de información sobre revoluciones en nuestros días?

^{12/} CEMPAE, Informe de CEMPAE en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, op. cit.

¿Por qué no buscar las consecuencias de la Revolución del 17 en lo que nos rodea?

Para reforzar el análisis anterior vamos a ver un caso similar en una lección del Libro Primero de Ciencias Naturales, también del PRIAD. Nos referiremos a la lección 24 de "Los Animales más pequeños". Transcribiremos a continuación algunos de los enunciados de la Comprobación de Avance de la Lección:

4. Los protozoarios parásitos viven en el interior de

- | | |
|-----------------------|------------------|
| a) animales y plantas | c) aguas marinas |
| b) ríos | ch) pantanos |

5. La mayoría de los protozoarios se reproducen por

- | | |
|------------------------|---------------------------|
| a) reproducción sexual | c) reproducción indirecta |
| b) división celular | ch) división múltiple |

6. La amibiasis es producida por

- | | |
|-----------------|-------------------|
| a) un virus | c) un protozoario |
| b) una bacteria | ch) un hongo |

7. En las colonias celulares las células son

- | | |
|-----------------|--------------------|
| a) iguales | c) diferentes |
| b) casi iguales | ch) muy diferentes |

Consideremos el enunciado 6 de la "comprobación de avance" transcrita. Podría pensarse que el éxito de haber contestado bien (en este caso haber escrito la palabra protozoario en vez de cualquiera de las otras tres), hace que la persona en el futuro sepa que la amibiasis es producida por un protozoario. En el caso particular que estamos analizando, que se relaciona con un tema tan importante como es la amibiasis, enfermedad endémica por excelencia entre los mexicanos no se da en ningún momento una explicación de la patogenia, ni elementos para su prevención o cura. ¿De qué les sirve a los usuarios saber que es un protozoario y no un virus el que produce la amibiasis?

Optar por una palabra para completar una frase no constituye de ninguna manera la reelaboración, por parte del adulto, del conocimiento o del concepto que le brindó la lección. No es fácil estimar si los adultos aprendieron porque, por un lado, tienen el 25% de posibilidades de acertar por azar y por otro, si no recuerdan cuál es la palabra, con revisar la lección alcanza para completar la idea. La resolución de ejercicios como los planteados en la "comprobación de avance" implica la ejecución de procesos puramente mecánicos, en la mayoría de los casos, no dando la oportunidad de articular ideas e integrar conocimientos.

III. NECESIDAD DE UNA ALTERNATIVA PARA LA CAPACITACION A PROMOTORES DEL PROGRAMA SALAS DE CULTURA.

Como vimos en el apartado anterior, el texto programado nos proponía una metodología (a través de las comprobaciones de avance en términos de respuesta correcta) que entendía el aprendizaje como memorización. Nosotros, de acuerdo a nuestro marco de referencia, entendíamos que el aprendizaje podía ser, siguiendo a Freire, una práctica de libertad, una reflexión sobre la realidad que permitiere una práctica más rica y creativa. Con la memorización y la repetición de contenidos no podíamos lograr esta reflexión ni la creatividad que buscábamos.

No sabemos si cuando se trata del aprendizaje de destrezas muy específicas, como pueden ser el manejo de un tractor, la repetición puede ser el mecanismo correcto para que esta destreza se logre. Pero en el caso nuestro, frente al problema de aportar herramientas a promotores que debían realizar una práctica de transformación social, nos parecía que el método de la repetición no era el adecuado.

Si el texto programado no era opción para nosotros, tampoco lo era para el Programa Salas de Cultura. Este programa pretendía que este curso a distancia coadyuvara al objeti-

vo último del Programa que era propiciar la organización de la comunidad para que éstas, en forma participativa analizaran sus problemas y programaran soluciones. Del curso esperaban más concretamente que enriqueciera la práctica de los promotores y que fomentara el trabajo en equipo de los mismos.

Intentamos entonces conjugar las características (con sus alcances y limitantes) de la modalidad a distancia con los principios pedagógicos del método reflexivo y con los objetivos que requería el Programa para trazar lo que fueron los objetivos del Curso a Distancia para Asesores-Capacitadores del Programa Salas de Cultura.

Los objetivos fueron los siguientes:

El curso deberá brindar herramientas a los Asesores-Capacitadores para que éstos logren:

- a) Autocapacitarse a través de un método que les permita un proceso posterior de educación permanente.
- b) Traducir sus conocimientos en una práctica transformadora de la realidad conjuntamente con sus comunidades.
- c) Organizarse solidariamente en sus estudios y en sus acciones.

Reconocemos en estos objetivos las tres posibilidades que le veíamos a la modalidad a distancia para coadyuvar a una capacitación reflexiva: la adquisición de un método de autocapacitación a través de la práctica del mismo; la relación práctica-reflexión-práctica a través de elementos que ayuden a cuestionar, profundizar y analizar la práctica, y el aprendizaje grupal como ejercicio de práctica solidaria.

Los principios del método reflexivo en cuanto a diálogo, problematización y contenidos significativos permean la metodología y aparecen como componentes del objetivo (b). Es decir, el proceso reflexivo (práctica-teoría-práctica) se desarrolla porque existe una actitud de diálogo, una problematización de la realidad y de los contenidos y éstos últimos son significativos para el destinatario.

CAPITULO III

LA METODOLOGÍA DEL CURSO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA ASESORES-CAPACITADORES DEL PROGRAMA SALAS DE CULTURA

Como vimos al inicio del trabajo, los temas que conformarían el curso ya habían sido seleccionados cuando nosotros iniciamos nuestro trabajo. Por lo tanto no podemos fundamentar aquí cómo fue realizada la detección de necesidades educativas y seleccionados los temas. Sin embargo, en nuestras manos quedó el diseño del resto de los elementos del curso e intentamos que todos ellos fueran congruentes con los objetivos del curso mencionados. Algunos de estos elementos no los hemos visto sistematizados como tales en la metodología de texto programado como por ejemplo, el tratamiento didáctico de contenidos, aunque en la práctica las lecciones del PRIAD no son muy diferentes a lo que no nosotros aquí desarrollaremos. Otros elementos como la organización de los contenidos y las actividades de aprendizaje, sí son diferentes como podrá apreciarse.

Anexamos a esta tesis el texto que preparamos para el primer módulo* o manual del curso para que puedan cotejarse los ejemplos de cada elemento de la metodología.

* Hemos denominado módulos a los textos que componen el curso ya que son autosuficientes en términos de aprendizaje de temas, pueden ser usados en forma independiente uno de otro pero tienen una coherencia temática entre sí.

1. Objetivos de Aprendizaje.

Vefamos que la educación no formal tiene una intencionalidad educativa, esto quiere decir que se plantea cambios de algún tipo en las capacidades de la población a quien se dirige. Estos cambios esperados son los que se enuncian en los objetivos de aprendizaje. Su diseño, en términos de las capacidades que se espera desarrolle el educando a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilita la evaluación del logro del mismo así como el diseño de los contenidos y actividades de aprendizaje que serán los instrumentos para lograrlos.^{1/}

Los objetivos pueden ser diseñados a distintos niveles de generalidad. En planes de estudio amplios estos niveles se traducen en objetivos generales, intermedios y específicos, siendo los primeros comprensivos de los segundos y éstos de los terceros. Asimismo, existen diversas formas de redactarlos aunque todas incluyen los contenidos del aprendizaje a lograr y la conducta o capacidad a lograr.^{2/}

Pensamos que la forma de redactar el objetivo traduce el

1/ De Ibarrola María, Diseño de Planes de Estudio, Ed. CISE, UNAM, México, 1980.

2/ De Ibarrola, *ibid.*

marco referencial del Programa, Curso o Plan de Estudios. Por eso, en nuestro caso, los objetivos de cada módulo fueron redactados de forma tal que plasmaran nuestra concepción educativa. Así por ejemplo para el primer tema de "Investigación Participativa" el objetivo fue:

"Los Asesores-Capacitadores del Programa Salas de Cultura comprenderan las particularidades de la Investigación Participativa, sus objetivos, alcances y limitantes para que a través de la metodología de trabajo propuesta enriquezcan su práctica con y en las comunidades de su zona de trabajo".

Para una metodología conductista el objetivo hubiera sido, por ejemplo, "describiré las etapas de investigación participativa". A nosotros nos interesaba la reflexión sobre las posibilidades de la propuesta para la práctica, pero también la reflexión crítica, por eso mencionamos las limitantes.

Los objetivos por tanto son enunciados a un nivel más o menos general y flexible pero claro en términos de qué lograr y con qué.

Para algunos autores^{3/} la explicitación de los objetivos de aprendizaje al inicio de una unidad o de un tema confunde al estudiante ya que en la educación tradicional no se acostumbra explicitarle al estudiante los objetivos de aprendizaje, sin embargo esta explicitación tiene un doble sentido: por una parte que el diseñador del curso explicita sus objetivos y se "muestra" ante el destinatario abiertamente en sus intenciones. No es posible en un sistema a distancia discutir con el destinatario sobre los contenidos del curso, pero incluso en el caso que así fuera, el instructor por más participativo que se propusiera ser en tanto, no deja de tener él como persona, ideas, conceptos e intenciones. Para no manipular el proceso participativo (¿o hacerlo lo menos posible?^{4/}) la única alternativa que vemos es la explicitación por parte del instructor de sus objetivos.

Por otra parte, la explicitación importa para que el destinatario tenga una idea de los contenidos, se oriente en la dirección que éstos tienen y pueda después autoevaluarse sobre el aprovechamiento del curso y también evaluar el material, es decir si el material cumple o no con lo que se propuso.

^{3/} Confrontar Villaroel Armando, op. cit.

^{4/} Esta duda implica un análisis que no es el momento de hacer, pero que deberá realizarse en el futuro.

II. LA ORGANIZACION DE CONTENIDOS.

Si el elemento central del método lo constituya el proceso reflexivo "práctica-teoría-práctica", buscamos que los contenidos de capacitación se organizaran al máximo para lograr esto. Así se trabajó con una estructura que organizaba los contenidos en tres niveles: texto base, textos complementarios y técnicas de apoyo.

1) Texto Base.

Los textos base fueron los textos elaborados especialmente para el curso con las características didácticas necesarias, que analizaremos en el apartado III y que en el sistema a distancia, a diferencia de un texto de apoyo al proceso de aprendizaje con instructor presente, debe ayudar a todo aquello que el instructor normalmente hace como ser, motivar, problematizar, ayudar a pensar, analizar, relacionar.

El texto base incluye los contenidos de cada tema que consideramos necesarios para una capacitación reflexiva:

- sintetizar la información principal sobre el tema,
- relacionar el tema con la realidad del destinatario,
- informar acerca de qué problemas pretende enfrentar el tema tratado,

- ubicar a éste históricamente,
- explicitar los alcances y limitantes del mismo.

El texto base es un texto corto que sirve al destinatario de introducción al tema. No pretende cubrir toda la información sobre ésta, sino en primer lugar motivar para promover la autocapacitación posterior (se incluye bibliografía en cada módulo) y para la lectura de los textos complementarios. Pretende en segundo lugar problematizar para ayudar a la reflexión sobre la práctica. Veremos en el apartado III qué tratamiento didáctico se diseñó para cumplir con estas dos funciones del texto base que llevan a la obtención de los objetivos del curso.

Veamos a continuación el índice temático del módulo 1 adjunto para ver qué se incluye en el texto base:

Módulo I sobre Investigación Participativa.

- I. Para qué investigamos.
- II. Objetivos de la Investigación Participativa.
- III. Cuándo y por qué surge la Investigación Participativa.
- IV. Etapas de la Investigación Participativa.
- V. Tendencias dentro de la Investigación Participativa.
- VI. Alcances y Limitantes de la Investigación Participativa.

2) Texto Complementario.

También para responder al objetivo del método de promover la reflexión, adjuntamos a cada texto base un texto complementario no redactado por los diseñadores, que recoge una experiencia en México sobre el tema que se esté tratando. El fin de esto es que la teoría, la propuesta conceptual se visualice en la práctica. Cuando no se encontraron experiencias sistematizadas sobre los temas tratados, se buscaron artículos que profundizaran o ampliaran aspectos del tema del Módulo.

Queremos destacar además la importancia de socializar experiencias en el país a aquellos que enfrentan tareas similares y el efecto motivador que tiene esta socialización de experiencias.

Veamos algunos ejemplos de textos complementarios usados:

- . Módulo de Investigación Participativa: "Formas de Organización Social, de la Producción y de la Comercialización de las Comunidades Rurales de la Zona Lacustre de Pátzcuaro" por Anton de Schutter.
- . Módulo Problemática Rural I: "La Huerta de Coatepec" por José Sotelo.

- . Modulo La Promoción Comunitaria: "Autodidactismo Solidario en el Valle del Mezquital" por Salvador García.
- . Modulo Organización Campesina: "La Coalición de los Ejidos del Valle del Yaqui" por la Comisión de Capacitación de la Coalición.
- . Módulo Comunicación Participativa: "El Boletín Comunitario, una Experiencia con Comunidades de Michoacán" por el equipo de Comunicación del Proyecto Inca-FAO.

3) Técnicas de Apoyo.

Como el aprendizaje tiene un objetivo de acción, las propuestas temáticas se acompañan de técnicas que contribuyen al desarrollo de las mismas. Así por ejemplo, en el módulo de Investigación Participativa se incluyen técnicas como el cuestionario, la observación, etc. En el de Comunicación, técnicas como el cartel, el foro-cassette, etc. En el de Problemática Rural, se incluyen técnicas de análisis de problemas; en el de Organización Campesina se incluye un instrumento para analizar tipos de organizaciones, y así en todos aquellos temas en que pudimos encontrar técnicas de trabajo adecuadas. Se puede constituir así, un Manual de técnicas para promotores en campo.

Por otra parte, como el aprendizaje se realiza grupalmente, se incluyeron en algunos casos, técnicas de aprendizaje grupal (debate dirigido, sociodrama, etc.) y dinámicas de grupo. Sin embargo, el aprendizaje grupal, por las dificultades que implica, debió haber sido apoyado por un Manual especialmente diseñado para autocapacitación grupal, ya que no se asesoran y apoyan las relaciones interpersonales de manera sistemática. Retomaremos este problema en las conclusiones.

III. TRATAMIENTO DIDACTICO DE CONTENIDOS.

Como decíamos al comienzo, el texto a distancia debe motivar el aprendizaje y ayudar a problematizar la realidad para que ésta sea concebida como algo no acabado, modificable, transformable. Pero -y aquí aparece el desafío mayor- el texto, para promover la reflexión y no la repetición acrítica, para no convertirse en recetario, debe plantear su propia autorelativización. Por último, el lenguaje y el diseño gráfico son elementos también importantes para una didáctica que busque facilitar la lectura sin infantilizar al destinatario adulto. Veremos en este apartado la concepción y la operacionalización de estos elementos.

1) Contenidos Significativos.

Más allá de la correcta o no detección de necesidades de capacitación y selección de temas, los contenidos seleccionados debían tener un tratamiento significativo para el destinatario.

Uno de los principios básicos del aprendizaje que adquiere una relevancia mucho mayor para el adulto, es que se integra aquéllo que se encuentra vinculado a conocimientos o avances del educando. En el adulto, la motivación para aprender se vincula a la vida cotidiana, al mundo del trabajo o de las relaciones humanas, es decir, a los intereses concretos. Por lo tanto, el texto debe explicitar esta vinculación, explicitar la relación que tiene el tema con la problemática del destinatario para motivarle y demostrarle que el "aprender" no es algo que le distraiga de sus intereses, no es algo ajeno, escolástico, etc.

Veamos cómo resolvimos este primer problema de la motivación. En el módulo sobre investigación participativa comenzamos por plantearle al destinatario que él investiga y ha investigado aunque no le haya dado ese título a la actividad. Con ejemplos de preguntas que ellos se han de haber hecho y de las dos formas posibles de con-

testarlas -intuición o investigación- los hacemos reflexionar sobre el para qué sirve investigar, planteando así la vinculación del tema con su trabajo.^{5/}

2) Contenidos Problematizadores.

Si se trata de que la realidad cambie, la versión que de ésta se trasmite es problemática. Por un lado se intenta ver al tema del que habla el módulo como una respuesta a una realidad que es problemática, así la investigación es para conocer mejor, ya que el conocimiento de la realidad no es sencillo^{6/}. Por otro lado se intenta también que la propia propuesta sea problematizada y por eso en cada tema se tocan las limitantes o problemas que conlleva el mismo. En el módulo de Investigación Participativa anexo se mencionan las Limitantes de la propuesta para que el destinatario no se sienta inhibido a criticarla.^{7/}

3) Lenguaje.

Nuestro destinatario tenía un perfil real de universitario proveniente de distintas disciplinas. Por esta -

5/ Confrontar módulo Investigación Participativa, anexo.

6/ Módulo Anexo.

7/ Ibid.

zón, se resolvió no dar ningún término ajeno al lenguaje cotidiano por sabido. Para esto, se usaron en general sinónimos o ejemplos de lo dicho y, en algunos casos definiciones. Para no caer en un lenguaje infantil y para ampliar el lenguaje del destinatario se resolvió usar todos aquellos conceptos o términos considerados adecuados pero con el tratamiento descrito.

Veamos un ejemplo tomado de la página 5 del módulo anexo. Queríamos explicar el concepto de que no existe una "Sociología libre de valores", y lo realizamos de la siguiente manera:

"Ni el investigador, ni la investigación, ni cualquiera de nosotros somos "neutros", tenemos una visión del mundo, tenemos intereses personales y como integrantes de un grupo social y por lo tanto, contamos con valores (ideas, preferencias, intereses, costumbres, gustos)."^{8/}

4) La Ejemplificación.

El ejemplo se usó no solamente para explicar algún término, sino como recurso didáctico para todo el texto base. Esto no sólo para apuntar a la significación del contenido para el destinatario, sino para cubrir dos re

8/ Cfr. Anexo.

quisitos básicos de la sicopedagogía del adulto: el pensamiento concreto y el razonamiento inductivo^{9/}. En efecto, la visualización de una idea en un ejemplo concreto, ayuda a su comprensión fundamentalmente para el adulto de baja escolaridad. En nuestro caso, no sabíamos qué hábito de lectura y capacidad de abstracción tenía el destinatario y lo usamos como forma de facilitar la lectura. Fue tarea difícil encontrar ejemplos para todos los desarrollos temáticos. A pesar de la dificultad, en dos módulos (Investigación Participativa y Comunicación Participativa) se usó un sólo ejemplo que se fue desarrollando. Se puede ver en el Anexo como las etapas de la Investigación Participativa son ejemplificadas a través de un sólo ejemplo significativo para el destinatario.

5) Diseño Gráfico.

Para facilitar la lectura y comprensión del texto se usaron fundamentalmente dos recursos:

- el recuadro, para aquellas ideas consideradas claves en cada apartado,
- el enunciado vertical de frases o palabras, por ejemplo:

9/ Confrontar Bosco, Pinto, op. cit.

a) Módulo 1: Investigación Participativa:

"La investigación entonces:

- guía nuestra acción
- la ordena
- la hace más eficiente
- nos evita esfuerzos inútiles
- nos evita equivocarnos de rumbo".

IV. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.

Las actividades de aprendizaje realizadas grupalmente son el punto nodal de la metodología pues es aquí donde se deberían lograr los objetivos del curso y del método:

- la adquisición de un método de aprendizaje reflexivo.
- la reflexión práctica-teoría-práctica para enriquecer a ésta última en una intencionalidad transformadora.
- el trabajo grupal.

La actividad del texto programado es, en general, el ejercicio sobre el texto, tendiente a repetir los conocimientos. Para nosotros la actividad de aprendizaje es el momento de reflexión conjunta práctica/teoría que lleva a la generación del conocimiento significativo para el destinatario, del conocimiento entendido como transformación del

sujeto cognocente (del destinatario con una mejor comprensión de su entorno) y del objeto conocido (la realidad transformada).

Asimismo, en la actividad de aprendizaje se logra, más que en el texto, la problematización del texto, ambas necesarias para la reflexión-teoría práctica.

Veamos qué elementos tienen las actividades para lograr estos objetivos:

- 1) En primer lugar, plantean acciones sobre la realidad: observar, interrogar, recortar del periódico, recordar pasos dados en la promoción, programar, evaluar. Todas estas acciones implican la internalización de un método de aprendizaje, un método de autocapacitación.
- 2) Todas las actividades llevan a reflexionar, a relacionar el texto con la práctica. Aquí logramos la problematización de la realidad y del texto, porque en esta reflexión se piden experiencias propias que fundamenten las conclusiones y por lo tanto nos evitamos así la repetición de los conceptos emitidos en el texto. Esta reflexión cuestiona la realidad y el texto. Si preguntamos, por ejemplo qué alcances y limitantes tiene para

su práctica la investigación participativa, estamos cuestionando la realidad al plantear los alcances transformadores; pero también al texto, al plantear las limitantes de la investigación participativa.^{10/} Se produce así la reflexión práctica-teoría-práctica: actividad de promotor comunitario enriquecida por aquellos aspectos de la investigación participativa adecuados. Así se transforma el sujeto pero también el objeto de conocimiento, la investigación participativa que es cuestionada y enriquecida como propuesta por el destinatario a partir de su experiencia.

Intentamos así resolver también la unidireccionalidad del texto. Se pide el envío de los resultados de la actividad al equipo diseñador del texto.

- 3) Por último, las actividades de aprendizaje son realizadas grupalmente. Se pide la discusión grupal u la elaboración grupal de los informes de conclusiones. En muchas actividades se plantean reparto de acciones (búsqueda de información) o de lecturas, pretendiendo así acostumbrar al trabajo en equipo. Como decíamos, apoyamos este trabajo con algunas técnicas didácticas (socio

^{10/} Cf. con actividades de aprendizaje en el Anexo.

drama, debate) o dinámicas de grupo (árbol social, dinámica de las 40 palabras) pero no se trabajó un manual que facilitara a distancia la participación de todos, la rotación de roles, la ansiedad del trabajo grupal; la explicitación de lo afectivo, etc.

V. LA AUTOEVALUACION.

Para ser coherentes metodológicamente, la evaluación del aprendizaje debía tener las siguientes características:

1) Ser concebida como autoevaluación por los destinatarios.

Nosotros como diseñadores, de fuera, no nos correspondía evaluar la corrección o no del aprendizaje pues éste no se consideraba como acumulación o memorización de información, sino, nuevamente, como reflexión práctica/teoría. Por lo tanto saber o evaluar el aporte de la información a la práctica o el enriquecimiento y aprovechamiento logrado debía ser de interés fundamental y de la incumbencia del destinatario.

2) No evaluar conductistamente respuestas correctas en la medida en que no interesaba la repetición. Aquí se presentó la dificultad más grande del diseño del evento:

¿cómo autoevaluar la reflexión teoría/práctica? Nosotros pensamos que se podía lograr a través de la evaluación del método de reflexión seguido. Es decir, no importa a qué conclusiones lleguemos, importa saber si para llegar a ellas tomamos en cuenta (aceptándolos o rechazándolos) aquellos elementos nuevos que vimos y analizamos. De esta forma el destinatario en la autoevaluación podría ver el aprovechamiento del curso en términos de la aplicación de la reflexión.

- 3) La evaluación sirve para retroalimentar el aprendizaje, es decir, para reforzar el método de aprendizaje aplicado. Así por ejemplo saber si relacionamos todo lo relacionable, si dejamos de lado, por olvido, puntos importantes, si no nos esforzamos por considerar lo fundamental, etc.

Por lo tanto, el apoyo nuestro al proceso autoevaluativo, debía integrarse en términos de aportar indicadores que sirvieran a la autoevaluación en el sentido indicado. Diseñamos así indicadores que pretendían aportar en términos de método de razonamiento y no de respuesta correcta o equivocada.

Aquí aparece un cuello de botella, ya que ¿hasta qué punto es válido que el diseñador indique el método correcto a seguir, indique los elementos a considerar? ¿No se cae en forma disfrazada en la evaluación conductista? Los indicadores que presentamos tienen un valor retroalimentador y reforzador del conocimiento expuesto pero, ¿son de utilidad en términos del método reflexivo o no cumplen ningún papel y habría que eliminarlos? Aquí aparece una duda que retomaremos en las conclusiones del trabajo.

CAPITULO IV

DISEÑO Y RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL MÉTODO DE EDUCACION A DISTANCIA

I. INVESTIGACION Y EVALUACION EN EDUCACION.

Si la evaluación de un proceso educativo contempla la relación existente entre el modelo aplicado y los objetivos logrados, podemos hablar de investigación educativa. Es decir, evaluación es investigación o investigación es evaluación, ya que en el proceso estamos generando nuevo conocimiento validado por la acción.

En nuestro caso, desarrollamos el diseño de evaluación de la metodología en términos de diseño de una investigación-acción, siendo la hipótesis central de dicha investigación, que la metodología implementada puede llevar al logro de los objetivos planteados. En este trabajo entonces, estamos tomando como tema de investigación y evaluación un aspecto de lo que constituye un Programa educativo, cuya evaluación debe contemplar además de la metodología aquí analizada, la evaluación de los contenidos seleccionados (adecuación, calidad, suficiencia, etc.) y de la operación (eficiencia, oportunidad, tiempos, materiales, etc.).

Vamos a ver en este capítulo en primer lugar, qué se entiende por, y qué implican, tanto la investigación-acción como la evaluación de la educación, para ubicar en este contexto la evaluación realizada y sus resultados.

1. La Investigación-Acción.

La investigación-acción como método de investigación parte de la idea -compartida tanto por el pragmatismo como por el materialismo dialéctico- de que la acción sobre la realidad, su modificación de una u otra forma, genera conocimientos sobre la misma. A la vez, esta producción de conocimientos tiene la intencionalidad de guiar la práctica. No es el conocimiento per se lo que importa sino el logro de una práctica mejor, más adecuada. En el campo epistemológico, la investigación-acción encuentra su fundamento en la visión del conocimiento como relación dialéctica entre teoría y práctica que ya hemos analizado en otros capítulos.

La investigación-acción a diferencia de otros métodos no relaciona variables "desde fuera" de los procesos sociales sino que se introduce en éstos para conocerlos. Esta metodología tiene sus orígenes aparentemente en los trabajos de psicología social y psicología de grupos de Kurt Lewin. Las

etapas que la constituirían son para De Schutter^{1/} las siguientes:

- "1) Insatisfacción con el actual estado de cosas;
- 2) Identificación de un área problemática;
- 3) Identificación de algún problema específico a ser resuelto mediante la acción;
- 4) Formulación de varias hipótesis;
- 5) Selección de una hipótesis;
- 6) Ejecución de la acción para comprobar hipótesis;
- 7) Evaluación de los efectos de la acción;
- 8) Generalizaciones".

Varios autores señalan el hecho de que la investigación-acción no es en sí ni conservadora, ni transformadora de la realidad social, sino que puede ser usada con uno u otro fin.^{2/} En efecto, la investigación-acción puede asumirse como un método experimental a través del cual el investigador manipula una variable (un programa de acción cualquiera) para fundamentar sus hipótesis. Este programa

1/ De Shutter, Antón, La Investigación Participativa en la Educación de Adultos y la Capacitación Rural, mimeo, CREDIAL, Pátzcuaro, Mich.

2/ Confrontar Simposio de Cartagena sobre Investigación-Acción, Crítica y Política en Ciencias Sociales. Ed. Punta de Lanza, Colombia, 1978.

de acción puede apuntar tanto a la transformación real de la sociedad, como a su mantenimiento. A su vez el programa de acción (como hipótesis de investigación) puede ser elaborado por un investigador e implementado "sobre" una población determinada, como ser elaborado e implementado con una población determinada. Creemos entonces, que el carácter de conservador o transformador de esta metodología está dado por estos dos elementos: objetivos del programa de acción -lo que es lo mismo hipótesis de investigación- y relación con la población investigada.

La investigación-acción es cuestionada metodológicamente por quienes pretenden una ciencia libre de valores, una investigación no contaminada por los valores del investigador. En la investigación-acción existe una intencionalidad explícita del investigador que se plasma en sus hipótesis de acción y esta intencionalidad está permeada por sus valores. El hecho de que las hipótesis estén constituidas por programas de acción insertos en la realidad obliga, en efecto, al investigador a pronunciarse explícitamente sobre ésta, los valores quedan al descubierto y no se puede ya hablar de ciencia neutra.

Podemos entonces concluir que la investigación-acción constituye un método investigativo coherente con nuestro marco

de referencia en tanto genera un conocimiento a partir de, y avalado por, la acción transformadora, pero a condición de que sus hipótesis de acción sean efectivamente transformadores de la realidad, y en tanto la relación con los sujetos que intervienen en dicha acción transformadora no sea de manipulación externa de sus conductas, sino de participación conciente de éstas en la generación de conocimientos.

En un punto siguiente veremos cómo se puede desarrollar esta metodología para procesos de investigación educativa, a través del ejemplo del caso que aquí se analiza.

2. La Evaluación Educativa y sus Etapas.

En el capítulo anterior hicimos referencia a la forma en que concebimos y diseñamos la evaluación del aprendizaje como un componente de la metodología general. Aquí nos referimos a la evaluación general de un programa de capacitación que incluye más aspectos que el mencionado; como son por ejemplo la planificación, la operación y el impacto de la capacitación.

Para esto se pensó en un proceso de evaluación que contemplara en sus distintos momentos los diferentes elementos

que se debían evaluar, así como la participación de los distintos actores que participan en el proceso de capacitación. Al igual que con lo que ocurre con la investigación-acción, la evaluación educativa podrá adecuarse a través de sus objetivos (transformadores o no) y sus formas (participativas o no) a un marco de referencia.

Los momentos del proceso evaluativo serían los siguientes:

a) Evaluación de la Planeación.

Llamada también evaluación ex-ante, este momento sirve como primera prueba, o prueba piloto, para retroalimentar el diseño general del programa, probando la coherencia entre éste y los objetivos planteados; en este momento se detectan la adecuación de los contenidos, del método general, de los materiales de apoyo, de los tiempos previstos, y de las condiciones de operación en general.

En nuestro caso, como se veía, en este momento se previó una participación limitada del destinatario, ya que el diseño estuvo a cargo del equipo central.

b) Evaluación Recurrente.

Esta evaluación es la que generalmente ocurre durante

el transcurso del proceso de capacitación y tiene una finalidad retroalimentadora del mismo. En nuestro caso preveíamos una comunicación estrecha entre los destinatarios y el equipo central, a través del envío de los resultados de las actividades del aprendizaje. El diseño de indicadores para evaluar estos resultados, nos permitiría la readecuación de los módulos a las necesidades de los destinatarios, así como probar el logro de los objetivos del curso, en términos de su eficacia y eficiencia.

Se preveía asimismo, el envío a los destinatarios de cuestionarios con preguntas directas acerca de la adecuación y los problemas que presentaban los contenidos del curso a distancia de forma tal que cubrieran sus expectativas.

c) Evaluación de Impacto.

En este momento se evalúa el impacto del programa de capacitación en la realidad en la que se inserta y se aplica, cuando los objetivos del programa hacen referencia a dicha modificación, con posterioridad a la ejecución del curso. En nuestro caso, en la medida en que el curso tenía previsto un año de duración, preveíamos poder realizarla en el transcurso del mismo. Dado que

nuestros objetivos apuntaban a la modificación de hábitos para la capacitación permanente y el trabajo grupal y de acciones transformadoras (trabajo con la comunidad), consideramos que este momento sería idóneo para probar la metodología.

Este momento constituye quizá el más fácilmente articulable a la investigación-acción, ya que hace clara referencia a la relación entre el conocimiento y la acción transformadora de la realidad. Asimismo, este momento permite la participación tanto del destinatario directo (asesores-capacitadores en nuestro caso) como de otros actores sociales (por ejemplo la comunidad que evalúa también al asesor-capacitador).

3. Ubicación de la Prueba Piloto del Método.

Decíamos al inicio que ubicábamos nuestra propuesta metodológica como una hipótesis a ser comprobada en la acción. Se le puede así ubicar como hipótesis central de investigación-acción educativa. La investigación educativa encuentra en la investigación-acción la metodología más afín a sus objetivos cognoscitivos. Este proceso de investigación-acción educativa puede, según la propuesta educativa que contemple, tener objetivos como ya vimos de transformación

o de conservación de un orden social pero es, de todas formas, la metodología más adecuada a la generación de conocimientos más efectivos para los procesos educativos.

Asimismo, el proceso de investigación-acción educativa puede, según la propuesta educativa que contemple, ser llevada a cabo en forma participativa o no. Aquí entran a jugar variables que no sólo hacen referencia a los valores del investigador, sino al encuadre de la propuesta educativa. En efecto, no es lo mismo una propuesta educativa en una comunidad determinada de adultos que pueden participar en todo el proceso de elaboración, ejecución y evaluación de la propuesta, que el caso de una propuesta educativa para niños. En nuestro caso nos encontramos en un punto intermedio, donde si bien trabajamos con adultos, el hecho de ser una propuesta a nivel masivo y nacional, hace que la participación en el diseño, ejecución y evaluación de la misma sea complejo de instrumentar.

Se plantea aquí un problema de diseño curricular (o elaboración de hipótesis de propuestas educativas): ¿Se puede diseñar participativamente un curriculum a distancia? ¿Los destinatarios pueden intervenir en la selección y retroalimentación de los contenidos de un programa de capacitación cuando éste se implementa masivamente a nivel nacional? Es

tas dos interrogantes nos llevan prácticamente a cuestionar la utilidad de un programa a distancia.

La respuesta no la tenemos, pero creemos que la búsqueda de las mismas pasa por las posibilidades que se tengan de diseñar, tanto instrumentos adecuados para la detección de necesidades de capacitación, como para la interrelación entre diseñadores y destinatarios. El primer problema debería trabajarse más en la línea de los problemas enfrentados por el destinatario y las herramientas (técnicas e instrumentos) que éstos requerirían para enfrentarlos y no tanto en términos de funciones que el destinatario debe cumplir y la información conceptual que para cubrirlas debe manejar. El segundo problema implica el diseño de una interrelación efectivamente retroalimentadora del curriculum y la flexibilidad de los diseñadores para modificar al mismo, de acuerdo a la evaluación y detección de nuevas necesidades.

Así entonces, el proceso de evaluación constituiría en su conjunto, el proceso de investigación-acción educativa. Desgraciadamente problemas institucionales impidieron realizar la evaluación recurrente y la de impacto. Presentamos en el siguiente apartado el diseño de la Prueba Piloto del primer módulo que se realizó como evaluación de la planea-

ción del curso y que arrojó resultados interesantes a los efectos de la evaluación de la metodología.

II. DISEÑO DE LA PRUEBA PILOTO DEL MÓDULO 1.

Para la prueba piloto se usó el Módulo 1 sobre Investigación Participativa, que aún no había sido editado.

1. Objetivos.

Como vimos en el apartado anterior, los objetivos generales del curso se planteaban en términos de cambios en actitudes a ser logrados a mediano plazo. En la prueba piloto seleccionamos una serie de aspectos a evaluar que creíamos eran la base para el logro de los objetivos generales del curso.

Estos puntos fueron los siguientes:

- a) Autosuficiencia del Módulo. La primera condición que debía tener el material para que cumpliera con sus objetivos era claridad para ser manejado sin asesor. Dentro de esto se valoró: la claridad de las instrucciones para el manejo, la claridad del lenguaje y la adecua-

ción de los tiempos propuestos, la utilidad de las actividades de aprendizaje y de la autoevaluación.

b) Adecuación de los Contenidos a las Necesidades de Capacitación del Usuario.

Era necesario saber qué tanto se adecuaban los contenidos a las necesidades para lo cual se valoró la calidad de la información, su pertinencia al trabajo del promotor, la adecuación de la organización de los contenidos.

c) La Reflexión Práctica Teoría Lograda.

La evaluación del aprendizaje se centraría en la relación teoría-práctica que hicieran los destinatarios, tal como aparece en la metodología. La forma de captar esta relación fue a través de pedirles que explicitaran los alcances y limitantes que le veían a la propuesta de Investigación Participativa que se hacía en el Módulo.

Pensamos que si el destinatario podía decirnos qué ventajas le veía a la propuesta, con ejemplos concretos extraídos de su práctica, esto significaba que estaba reflexionando sobre su realidad, la estaba problematizando y le estaba buscando alternativas. Asimismo, si eran capaces de ver los problemas y limitaciones que la propuesta tenía, también a partir de ejemplos concretos, entonces el texto era problematizado, enriquecido, se genera

ba conocimiento a través de la confrontación práctica-teoría. Podíamos así evaluar qué tanto la metodología (a través del texto y la actividad de aprendizaje mencionada) permitía la reflexión enriquecedora de la práctica y del conocimiento.

d) El Trabajo Grupal.

Queríamos, por último, saber qué tanto se había promovido un trabajo grupal satisfactorio para los destinatarios.

Nos interesaba saber fundamentalmente qué problemas surgían para ver de qué forma se les podía apoyar en el futuro. Los indicadores que teníamos para valorar este aspecto eran, por un lado, preguntas directas que hacíamos en la entrevista y por otro, indicadores a observar en la dinámica grupal, tales como roles, interacción, competitividad, etc.

2. Selección de la Muestra e Instrumentos.

La prueba se realizó con una muestra del universo de asesores-capacitadores, seleccionada por el Programa Salas de Cultura como representativa de dicho universo. Se eligieron 3 equipos (de un total de 18) de los Estados de Nuevo León,

Michoacán y Campeche, pensados como una "media" en cuanto a calidad de sus integrantes (capacidades, compromiso, antecedentes curriculares, etc.).

La prueba se realizaría a través de la aplicación de dos instrumentos: una entrevista con preguntas abiertas y cerradas, a ser realizada a cada asesor-capacitador, y una guía de observación para un ejercicio grupal con todo el equipo.

A través de la entrevista se captaría la información fundamentalmente para los puntos a) y b) mencionados a través de preguntas directas sobre los aspectos que nos interesaba evaluar.

El ejercicio grupal consistía en una discusión sobre los alcances y limitantes de la Investigación Participativa para la práctica del promotor de Salas. Contábamos con una guía de observación con la cual pensábamos obtener información (con indicadores directos) sobre los puntos de autosuficiencia y adecuación de contenidos, al ver en la práctica qué interés y qué claridad tenía el módulo. Pero esta observación participante atendía fundamentalmente a valorar los otros dos aspectos: la relación teoría-práctica y el trabajo grupal.

Este último punto era difícil de evaluar en una sesión, y aunque en la entrevista se interrogaba sobre el mismo, pensábamos que podíamos detectar problemas de roles o inseguridades y ventajas en cuanto a intercambio de opiniones y conocimientos.

Quisiéramos por último señalar las limitantes de esta prueba para la evaluación del material que pretendíamos. El hecho de llegar de fuera a un equipo por el escaso tiempo de 3 días, significaba una barrera que sesga evidentemente los resultados. A pesar que quedaba claro que la evaluación era para los diseñadores y no para el equipo, es difícil calcular cuán sinceras fueran las respuestas a las entrevistas. La dinámica grupal se veía interferida también por nuestra presencia a pesar de que aquí los indicadores eran más indirectos que en la entrevista.

Es evidente que sólo el trabajo permanente con los destinatarios y una evaluación recurrente del material hubieran permitido una eficaz revisión del mismo y evaluación de la metodología. De todos modos pudimos obtener alguna información valiosa para la elaboración del material y que sirve asimismo como evaluación parcial de la metodología.

III. RESULTADOS DE LA PRUEBA PILOTO.

1. Autosuficiencia del Módulo.

Como dijimos anteriormente, la primera condición que debía tener el material, era el poder ser manejado sin asesor, su autosuficiencia como material de capacitación. Esta es también una condición básica para que opere la metodología propuesta: mal podemos estimular la reflexión con una metodología no clara.

Aquí nos tropezamos con una dificultad: las instrucciones para el manejo del material debían ser más precisas, más rígidas que lo que nosotros imaginábamos. Pensábamos que el proceso de capacitación (lectura-discusión en grupo-actividades de aprendizaje-autoevaluación) podía quedar más abierto, su conducción más librada a la decisión del equipo. Sin embargo esto en lugar de estimular al destinatario, provocó confusión y ansiedad. La razón se encuentra, creemos, en que este curso significaba una doble novedad para el asesor-capacitador. Por un lado la novedad que implicaba la forma de capacitación a distancia. Por otro, el proceso de capacitación que los invitaba a criticar, a comentar, a corregir las propuestas, era también una forma nueva de abordar la capacitación.

La teoría de los grupos operativos para el aprendizaje de la Escuela de PichonRiviere^{3/} explica la ansiedad y la angustia que genera el abandono de los roles estereotipados -en nuestro caso el rol de alumno frente al maestro- así como el enfrentarse a situaciones nuevas no conocidas como es un sistema basado en el autodidactismo. Si bien la ansiedad es normal y hasta saludable para poder abandonar hábitos estereotipados, el exceso de la misma produce bloqueo y debe por tanto dosificarse, a nuestro modo de ver, el pasaje de lo viejo a lo nuevo. En este caso resolvimos que por lo menos en el inicio, el proceso de capacitación a distancia debía ser más directivo, con instrucciones precisas de cómo realizar dicho proceso, hasta que el hábito en el manejo del sistema, permitiera manejar las posibilidades de flexibilidad. Al no haberse podido operar una evaluación recurrente no pudimos trabajar esta idea de ir gradualmente rompiendo la dirección rígida del manejo del material.

El problema, creemos, es generalizable a las metodologías participativas de capacitación directa con instructor, que generan, también, al comienzo, ansiedad en el capacitando.

^{3/} PichonRiviere, Enrique, El Proceso Grupal, Ed. Nueva Visión, Argentina, 1980.

2. Adecuación de los Contenidos.

Desde el punto de vista de la evaluación de la metodología nos interesa aquí consignar dos aspectos de los contenidos: el tratamiento didáctico y la organización de los mismos.

La evaluación nos aportó información indirecta sobre estos aspectos, positiva en cuanto a cómo fueron tratados ambos. Creemos que tanto la motivación que se pudo apreciar por el tema así como la facilidad con que se le relacionó con la práctica, se debieron en gran parte al tratamiento didáctico donde se cuidó, como ya vimos, un desarrollo inductivo del mismo, así como un lenguaje claro y sencillo donde nada se dió por sabido. Ejemplo de esto fue el interés en poder aplicar los contenidos en trabajos de investigación participativa con algunas comunidades.

Por otro lado, la presentación de una experiencia sistematizada sobre el tema en cuestión, fue considerada como muy importante, pidiéndonos que lo hiciéramos en los módulos siguientes. Sin embargo, este material, presentado como texto complementario, que no fue trabajado didácticamente, presentó algunas dificultades de comprensión, hecho que nos confirmó la necesidad de tratar didácticamente los contenidos.

3. Reflexión Práctica-Teoría.

Como vimos, los indicadores que usamos para saber si se había logrado esta relación teoría-práctica fueron las conclusiones de los destinatarios, discutidas en grupo, acerca de los alcances y limitantes de la propuesta de Investigación Participativa que hacía el módulo. Los resultados fueron altamente positivos ya que se dedujeron una serie de alcances y limitantes, que para su práctica tendría la aplicación de la investigación participativa, que no aparecerían en el texto. Se planteó, por ejemplo, la dificultad de implementar la propuesta en cuanto a tiempos y en cuanto a posibles consecuencias políticas. Se planteó asimismo las ventajas de la propuesta en cuanto a insertar al Programa en la problemática de las comunidades y a conocer más profundamente la realidad de las mismas.

Se generaron así, creemos, nuevos conocimientos, que el texto programado no hubiera jamás logrado. Este nuevo conocimiento implica también una propuesta, más cercana a la realidad para trabajar sobre dicha realidad: una propuesta de acción transformadora.

Como vimos, la idea de que la educación sea una forma de lograr una acción más rica y conciente se encontraba tanto en el papel que le adjudicábamos a la educación, como en

los objetivos del curso y de la metodología. Estos objetivos se operacionalizaron en la metodología reflexiva propuesta y encuentran en esta relación teoría-práctica su momento de concreción mayor. A la vez, las actividades de aprendizaje son la instancia ideal para estimular y evaluar dicha relación. Los resultados son muy parciales para afirmar categóricamente que las actividades de aprendizaje propuestas logran esta relación enriquecedora. Sin embargo podemos al menos afirmar su validez como alternativa a las actividades del texto programado. Aquí logramos:

- a) -que se cuestionara el texto a partir de la experiencia,
- b) -que se propusieran acciones a partir del texto.

Sin duda otros elementos de la metodología coadyuvaron al logro de estos resultados, como son: la organización de los contenidos, el tratamiento didáctico de los contenidos que buscaba la significación y la motivación para el destinatario, así como la autorelativización, etc. Por esto resulta difícil aislar los elementos de la metodología para su evaluación.

4. Trabajo Grupal.

Como era imposible evaluar el impacto de la metodología en el trabajo grupal, pensamos que esta primera prueba servi-

ría más para hacer una exploración de los problemas que resultaran del aprendizaje grupal. Surgieron aquí una serie de dificultades referidas a la integración de los equipos que tenían en general poco tiempo de haber sido constituidos. En las entrevistas se explicitaron problemas de responsabilidad, disciplina, pasividad y autoritarismo y en la dinámica grupal detectamos problemas de roles estereotipados, competitividad e inseguridades.

Al mismo tiempo todos los entrevistados manifestaron que el trabajo grupal había tenido aspectos positivos en la medida en que les había permitido aclarar puntos en conjunto y que a pesar de las dificultades, era un elemento que les ayudaría en su integración para el trabajo.

Sacamos como conclusión que era necesario fortalecer el trabajo grupal con otros elementos, como podrían ser eventos de capacitación específicos o un manual aparte de los módulos, que ayudara a los equipos a manejar los problemas inherentes a los grupos de aprendizaje o trabajo. Sin embargo esto no se pudo realizar por problemas institucionales y es evidente que queda como problema a ser resuelto en toda educación a distancia que pretende operarse con grupos y no con individuos. La metodología no contiene en sí una propuesta para esto ya que realizar un trabajo de esta na-

turalidad que constituye en sí algo nuevo y de gran dificultad rebasaba las posibilidades del equipo central.

De todos modos el Programa Salas de Cultura buscaba la integración de equipos de asesores-capacitadores y por lo tanto el curso y la metodología no se plantearon para crearlos sino para coadyuvar a su desarrollo. Sería interesante saber si con grupos realmente integrados la metodología aporta al proceso grupal o si es necesario trabajar dentro de ella elementos específicos para la integración grupal.

CONCLUSIONES

El trabajo que hemos presentado es una propuesta metodológica-didáctica, una propuesta que se inserta en el campo de la pedagogía. Sin embargo quisimos demostrar en los dos primeros capítulos las implicaciones sociológicas que tiene la pedagogía. Dicho de otra forma quisimos demostrar cómo detrás de una propuesta pedagógica existe una visión del hombre y de la sociedad y cómo las propuestas pedagógicas trabajan activamente en función de los modelos de sociedad a los que se adscriben.

Para nosotros, el desarrollo del país pasa por la formación de organizaciones de las clases subalternas capaces de funcionar como contrahegemonía, capaces de enfrentar el modelo de dominación económico-cultural. Esta alternativa implica la capacidad de los sectores subalternos de protagonizar su historia. A su vez la capacidad protagónica puede ser estimulada, reforzada, por la educación, si por esta entendemos la interrelación dialéctica entre la práctica y la teoría, entre la acción y la reflexión para cualificar la acción. Esta reflexión es reveladora de la realidad, permite el conocimiento más cercano de la misma, es la posibilidad de una práctica más libre: la posibilidad de construir un proyecto histórico, a partir de una realidad concreta, pero afín a los intereses de los sujetos históricos.

Toda propuesta pedagógica que promueva esta reflexión con metodologías que problematicen el entorno, inviten a la crítica y a la participación, trabajan para la construcción de una práctica de libertad. Sin embargo la construcción de una salida para las clases subalternas pasa por la organización popular.

Se olvida muchas veces en las pedagogías que intentan trabajar para la liberación esta vinculación de la metodología a lo organizativo. Así han abortado proyectos pedagógicos que se quedan a un nivel "concientizador", al no insertarse en las contradicciones concretas de los procesos sociales.

En nuestro caso, la propuesta pedagógica se dirigía al promotor de campo, e intentamos, a través de los contenidos, orientar la formación en la línea de la comprensión de las contradicciones de interés que ocurren en el medio donde se desarrolla el trabajo promocional. Así ésta se orienta a la promoción de la organización campesina.

Sin embargo somos conscientes de la limitación de una propuesta pedagógica aislada de una situación promocional general. ¿Qué programa promocional planteaba la Dirección del I.N.E.A. y del Programa Salas de Cultura? ¿Qué procesos concretos vivían las comunidades donde se insertaba el programa? ¿Cuáles eran los problemas que enfrentaban diariamente los promotores

en sus labores tanto de tipo institucionales como con la comunidad? Sin poder manejar todas estas variables, era imposible plantearse siquiera un acercamiento al impacto de la propuesta en la promoción de una organización popular.

Nos concentramos entonces en desarrollar y evaluar el otro aspecto de lo que hace a una propuesta de educación popular: la metodología de enseñanza aprendizaje reflexivo. Intentamos así caracterizar esta metodología y adaptarla a una modalidad a distancia. Se logra, creemos, al menos, avanzar una primera propuesta.

La modalidad presenta sin embargo una serie de limitaciones: la dificultad de una comunicación dialógica, el peso de autoridad de la letra impresa, y otras que mencionamos en el trabajo.

A estas debemos agregar otras que encontramos en el desarrollo del trabajo. En primer lugar la combinación de la modalidad con el trabajo grupal. Consideramos que no pudimos desarrollar una estrategia que permitiera apoyar la formación de equipos de estudio, objetivo que nos planteamos en un inicio. No alcanza con indicar el estudio y la realización de actividades de aprendizaje en grupo. El aprendizaje grupal tiene una serie de implicaciones de tipo afectivo. No sabemos si es posible

aportar este apoyo en un sistema a distancia: queda entonces este aspecto planteado como problema.

En segundo lugar habría que preguntarse qué tanto es posible un diseño curricular suficientemente flexible como para integrar los problemas y necesidades de los destinatarios del mismo. No pudimos desarrollar una evaluación recurrente que nos hubiera permitido contestar esta interrogante que queda entonces también planteada como problema.

Por último no creemos que esté claro aún el problema de si es posible diseñar indicadores para la autoevaluación que retroalimenten el aprendizaje. Parecería que nos enfrentamos a otra contradicción insalvable: ¿se pueden diseñar de fuera indicadores que no contaminen un proceso realmente autoevaluativo? ¿Manipulamos a través de los indicadores la dirección que le queremos imprimir a la reflexión de las personas?

Nosotros intentamos, como se vió, ayudar a autoevaluar la reflexión hecha y no las conclusiones logradas, pero creemos que la pregunta sigue siendo válida ya que ¿tenemos nosotros la sabiduría total acerca de cómo razonar, de cómo reflexionar, de cuáles son los indicadores que deben tomarse en cuenta para llegar a una conclusión? Quizá debería evaluarse -y valga la redundancia- qué importancia tiene en términos de la re

troalimentación del aprendizaje el plantear indicadores de autoevaluación o si constituye un resabio instrumental del método del texto programado y entonces los indicadores para la autoevaluación deberían ser diseñados por los destinatarios del programa.

A pesar de todas las limitaciones que tuvimos tanto por las características del sistema como por las condicionantes institucionales, de tiempos, de experiencia, la propuesta permite pensar en la viabilidad de una metodología a distancia reflexiva.

Es, y esto nos animamos a afirmarlo, un avance respecto al texto programado. A diferencia de éste, la propuesta pedagógica aquí desarrollada invita a analizar la realidad, a cuestionar el texto, y a proponer alternativas de acción. Trabaja así, de alguna forma, para coadyuvar a la generación de seres críticos capaces de conducir sus vidas de forma más libre. La sociología educativa puede entonces no solo limitarse a interpretar los hechos educativos sino a proponer instrumentos que operacionalicen el papel asignado a la educación dentro de la sociedad.

BIBLIOGRAFIA

1. ALTHUSSER Luis, Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado, Ed. Siglo XXI, México, 1974.
2. BOSCO Pinto, Joao, La Educación de Adultos y el Desarrollo Rural, CREFAL, Mimeo, 1979.
3. BRAUNSTEIN N., Psicología, Ideología y Ciencias, Ed. Siglo XXI, México, 1980.
4. CARNOY Martin, Can Educational Policy equalize income distribution in Latin America, OIT, Mimeo, 1975.
5. COOMBS Philip, La Lucha contra la Pobreza Rural, El aporte de la Educación No Formal, Ed. Tecnos, España, 1975.
6. DE IBARROLA María, "Enfoques Sociológicos para el estudio de la Educación" en Sociología de la Educación, CEE, México, 1981.

14. JIMENEZ Edgar, "Perspectivas Latinoamericanas de la Sociología de la Educación" en Sociología de la Educación, CEE, México, 1981.
15. JOYCE Bruce and NEILL Marsha, Models in Teaching, Ed. Tecnos, U.S.A., 1975.
16. LA BELLE Thomas, Educación No Formal y Cambio Social en América Latina, Ed. Nueva Imagen, 1980.
17. MARX Carlos, Tesis sobre Feuerbach, Ed. Calden, Argentina, 1969.
18. PESCADOR José Angel, "Teoría del Capital Humano", en Sociología de la Educación, CEE, México, 1981.
19. PICHON RIVIERE Enrique, El Proceso Grupal, Ed. Nueva Visión, Argentina, 1980.
20. PROYECTO INGA RURAL PNUD FAO, Equipo de Evaluación Evaluación de los Cursos de Capacitación en Apoyo al S.A.M., Documento Interno, México, 1981.

21. PUIGROSS Adriana, Imperialismo y Educación en América Latina, Ed. Nueva Imagen, México, 1981.
22. SCHMELKES Sylvia, "Educación Popular y Campesinado", Ponencia, en el Seminario sobre Educación Popular, CEA-DIE-IPN, Mimeo, 1982.
23. SKINNER, B. F., Más Allá de la Libertad y la Dignidad, Ed. Fontanella, España 1974.
24. VARIOS AUTORES, Simposio Mundial de Cartagena, Ed. Punta de Lanza, Colombia, 1978.
25. VILLAROEL Armando, "Tendencias Actuales en la Educación a Distancia", Revista Mexicana de Ciencias Políticas, No. 101, UNAM, México, 1981.

1111

INSTITUTO DE CAPACITACION Y ORGANIZACION PARA EL DESARROLLO RURAL

Instituto Nacional para la Educacion de los Adultos



INVESTIGACION
PARTICIPATIVA

INDICE

RODUCCION

PARA QUE INVESTIGAMOS 1

Actividad de Aprendizaje No. 1 3

Criterios para la Autoevaluación 4

LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA 5

Cuándo surge y por qué la Investigación Participativa 6

Actividad de Aprendizaje No. 2 8

Criterios para la Autoevaluación 9

ETAPAS DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA 11

Etapas 1 de la Integración del Equipo Investigador

Etapas 2 Elección del problema

Etapas 3 El Marco de Referencia y Objetivos 12

Etapas 4 Quién tiene la Información que necesitamos

Etapas 5 Cómo vamos a conseguir la información 13

Etapas 6 La recolección de la información 15

Etapas 7 Ordenamiento de la información 16

Etapas 8 La socialización de la información

Etapas 9 Interpretación de los resultados

Etapas 10 Para qué nos sirven los resultados 17

Actividad de Aprendizaje No. 3 18

Criterios para la Autoevaluación 19

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA 21

Tendencias dentro de la Investigación participativa

Otros métodos también participativos

Alcances y limitaciones de la Investigación participativa 22

Actividad de Aprendizaje No. 4 23

Criterios para la Autoevaluación 24

Criterios para la Autoevaluación final 25

Bibliografía 26

INTRODUCCION

Queremos aprovechar esta sección más que para introducir formalmente este texto base, para establecer con ustedes una relación que fructifique en un continuo intercambio de información.

El Curso de Capacitación a Distancia que recibirán, está formado por doce módulos; éste es el primero y recibe el nombre de **MODULO DE INVESTIGACION PARTICIPATIVA** que se compone de cuatro partes y un texto complementario que son:

- I Para qué investigamos.
- II La investigación participativa.
- III Etapas de la investigación participativa.
- IV Algunas consideraciones sobre la investigación participativa y,
Como texto complementario "Formas de Organización Social, de la producción y de la comercialización de las comunidades rurales de la zona lacustre de Pátzcuaro", en el que se describe una experiencia de investigación participativa.

El objetivo de este primer Módulo es que los asesores—capacitadores del Programa de Salos de Cultura comprendan las particularidades de la investigación participativa, sus objetivos, alcances y limitaciones para que a través de la metodología y trabajo propuestos enriquezcan su práctica, en y con las comunidades de su zona de trabajo.

I ¿ PARA QUE INVESTIGAMOS ?

- ¿ Cuántas personas podrían integrarse al Comité Cultural ?
- ¿ Por qué un sector de la comunidad se opone a la fundación de una Sala ?
- ¿ Por qué en una comunidad, la Sala de Cultura tuvo más aceptación que en otra ?

Preguntas como éstas pueden ser contestadas simplemente por la *intuición* de los asesores—capacitadores, o bien pueden ser el inicio de una *investigación*.

Si interrogamos a los miembros de la Comunidad, anotamos sus respuestas, revisamos la historia de la zona, averiguamos qué conflictos existen, si buscamos entender las razones reales y materiales que los causan, etc., seguramente estaremos más cerca de una respuesta acertada a las preguntas iniciales.

Nuestros sentidos nos dan una idea aparente de la realidad social, pero para comprender cómo funciona ésta realmente, debemos hacer el esfuerzo de observar sistemáticamente, de relacionar hechos, de razonar y dar explicaciones, etc.

Investigamos para conocer una realidad, para explicarla, pero no tan sólo por eso, sino fundamentalmente porque queremos actuar, modificar algún aspecto de ella.

En efecto, si fuéramos de visita a una comunidad seguramente, nos ocurrirían preguntas como las que hicimos. Estas se nos plantean porque llegamos a la comunidad para una *acción concreta*: promover una Sala. Acción que transformará de alguna manera la realidad de la comunidad.

Vemos así que para realizar nuestro proyecto, para que nuestra *acción de transformación* resulte lo mejor posible, necesitamos conocimientos confiables, que se basen en la realidad concreta y que nos sirvan para programar, por ejemplo, nuestras acciones futuras. En efecto, si investigamos las características de una determinada comunidad y vemos cómo éstas influyen en la motivación de la gente, podremos programar mejor en cuáles comunidades instalar una Sala y definir, más o menos cuáles serán los problemas que enfrentaremos.

La investigación nos permitirá distinguir las causas de los efectos y lo particular de lo general. Por ejemplo, frente a la pregunta ¿ Por qué la población no está motivada para apoyar la Sala de Cultura ?

Podríamos responder intuitivamente de distinta manera:

- Porque es floja.
- Porque es analfabeta.
- Porque tiene un problema de tenencia de tierra que le preocupa más.

Pero solamente cuando conozcamos cuál es la verdadera causa podremos actuar para solucionarla.

La investigación entonces:

- guía nuestra acción
- la ordena
- la hace más eficiente
- nos evita esfuerzos inútiles
- nos evita equivocarnos de rumbo

Todos hemos investigado algo alguna vez, investigar no es sólo "tarea de especialistas", inaccesible para los demás; al investigar se busca básicamente comprender mejor lo que nos rodea para que nuestras acciones transformen la realidad en el sentido que queremos.

En la siguiente página se encuentra la Actividad de Aprendizaje No. 1

Actividad de Aprendizaje No. 1

Una vez leído el Apartado ¿ Para qué investigamos ? realicen una discusión grupal en torno a las siguientes preguntas:

Sugerimos que, para el desarrollo de la discusión grupal, se utilice la técnica del DEBATE DIRIGIDO.

La descripción de esta técnica la encontrarán ustedes en el Manual de técnicas de Apoyo, el cual forma parte de los materiales de este primer Módulo.

Con esta discusión se pretende:

¿ Cuándo hemos investigado ?

¿ Para qué hemos investigado ?

Recuperar las experiencias que se han tenido en investigaciones anteriores.

Descubrir que si se ha investigado, se lo ha hecho para modificar la realidad, y para que esta acción sea más eficiente.

En la siguiente página se encuentran los Criterios para la Autoevaluación.

**Criterios para la Autoevaluación de la
Actividad de Aprendizaje No. 1**

En la discusión, ¿ Se consideraron todos aquellos acercamientos sistemáticos y objetivos a la realidad, en diversos ámbitos (escuela, universidad, trabajo) ?

A la luz de sus experiencias ¿ Se consideró en qué medida la investigación sirvió o hubiera servido para lograr una acción más eficiente.

Quando termine la discusión grupal, el grupo deberá fijar fecha y hora para la próxima reunión, en que se desarrollará la Actividad de Aprendizaje No. 2.

Naturalmente, para efectuar dicha Actividad de Aprendizaje, deberá leerse previamente el Apartado II del Texto Base "La Investigación Participativa".

II LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA.

Existen muchas formas o METODOS para investigar; el que proponemos es el de INVESTIGACION PARTICIPATIVA. Creemos que ésta es la ALTERNATIVA MAS VALIDA PARA CONOCER Y TRANSFORMAR JUNTO CON ELLAS LAS COMUNIDADES que atiende el Sub-programa Salas de Cultura.

¿ Por qué se le llama participativo a este método ?

En alguna ocasión nos ha sucedido que vemos llegar a la comunidad a una persona haciendo preguntas y después irse. Nadie de la comunidad supo nunca:

- por qué las hacía,
- cuáles fueron las respuestas,
- para qué sirvieron los resultados.

A la *Investigación tradicional* no le interesa que el pueblo conozca su realidad, analice sus problemas, busque sus caminos para solucionarlos. El conocimiento para ella debe estar en manos de una *élite*. Quizá algunos busquen cambiar algo, pero tienen la visión de que los cambios los hacen unos pocos, en función de sus intereses, y no en función de los de la mayoría.

La *Investigación participativa* busca que *sean los propios interesados en el cambio quienes decidan qué quieren investigar y que conozcan y utilicen los resultados, para tratar de solucionar sus problemas.*

Y esto por varias razones:

1. Porque de acuerdo a la *visión de la sociedad* por la cual optamos, las clases, sectores, y grupos menos favorecidos deben buscar, en forma organizada y solidaria, instancias superiores de justicia y democracia social.
2. Porque ni el Investigador, ni la Investigación, ni cualquiera de nosotros somos "*neutros*", tenemos una *visión del mundo*, tenemos intereses *personales* y como integrantes de un grupo social, y por lo tanto, en forma *implícita* o *explícita*, contamos con *valores* (ideas, preferencias, intereses, costumbres, gustos). Entonces, para ser coherentes con nuestra *visión del mundo* y con nuestros *valores* y con nuestro trabajo en Salas de Cultura, debemos participar con las comunidades en la búsqueda de alternativas a sus problemas.
3. Porque la *realidad es dinámica*, cambia permanentemente, no es estática. Es compleja, tiene muchos niveles que se entrecruzan. Por lo tanto la conocemos mejor si la vivimos desde dentro, en su proceso, actuando, y no como en una fotografía en la que sólo captamos un aspecto, un momento nada más, como el investigador tradicional que hace su encuesta, se va, y todo lo que conoce son los "sí" y "no" que recibió a sus preguntitas. En la Investigación como con las personas no podemos decir que conocemos a alguien por fotografía, lo hacemos cuando nos relacionamos con ella.
4. Porque las personas, cuando son investigadas tradicionalmente son consideradas como *objeto de estudio*. La Investigación participativa propone una relación no entre sujeto (investigador) y objeto (investigado) sino entre *sujetos*, que juntos investigan sus problemas sus nociones.

Esta relación entre sujetos es además muy enriquecedora para la investigación, pues permite que se incorpore todo el conocimiento acumulado en las personas de la comunidad que participan en la investigación, su experiencia, su memoria, etc.

- Por último, porque la investigación participativa es una instancia educativa, en la medida en que integra a personas de la comunidad no solamente cuando define sus objetivos y analiza sus resultados, sino también durante su proceso y como tal responde a los principios básicos de la educación de adultos (que vemos en otro Módulo Didáctico) en el sentido que *motiva* a los participantes (ellos deciden sus acciones) y los considera en una relación de horizontalidad (el adulto sabe, tiene experiencias valiosas).

Hemos visto algunas de las características que consideramos más importantes de la metodología que proponemos, veamos ahora:

¿ CUANDO SURGE Y POR QUE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA ?

La investigación tradicional fue, en ciencias sociales, la corriente de investigación dominante, hasta la década de los sesentas en América Latina. Esta corriente llamada también *positivista o empirista* considera al mundo social semejante al mundo natural: con un organismo, y por lo tanto pretende medir o experimentar con la realidad social igual que los físicos, los químicos, los biólogos, con sus objetos de estudio. Como la realidad social es muy amplia y compleja toman para su investigación un pequeño aspecto de ésta, y la miden, experimentan con ella como en un laboratorio, así hacen "ciencia". Ocurre con estas investigaciones que no alcanzan nunca a explicar las causas profundas, estructurales. Describen un aspecto de la realidad, pero no les interesa ir a las raíces de los problemas, para transformar el mundo. Por ejemplo: si estudian el analfabetismo, miden y sacan porcentaje de alfabetas y analfabetas, pero no relacionan el hecho con causas económicas, o políticas, no nos explican, el por qué y para qué. Estudian asimismo, aspectos tan minúsculos o intrascendentes, fuera de la problemática de los capacitandos tales como "El uso del cartel en la capacitación", calculando a qué distancia debe de encontrarse del observador, que letra es la más apropiada, etc.

Frente a esta manera de concebir la investigación, surge una corriente crítica que trata de comprender más en profundidad los problemas sociales, y entiende a la realidad social como distinta de la natural, sin interesarse usar los mismos métodos.

Una de las acciones metodológicas que surgen es la llamada *investigación-acción*, que significa que se conoce actuando, haciendo, transformando. Por ejemplo: se cree que una de las formas de solucionar el problema educativo en el medio rural puede ser el Sub-Programa Salas de Cultura. Se pone en marcha el proyecto, que a la vez de ser una acción educativa-cultural nos confirmará o negará lo que sosteníamos al principio como afirmación "a priori", como *hipótesis*. El resultado de una investigación así, estará evidentemente mucho más cerca de la verdad que si la hubiéramos hecho en nuestro escritorio del Distrito Federal o de la capital de algún Estado. Además sabremos por qué sí o por qué no, y cuáles son los aciertos, impedimentos, etc., de nuestra hipótesis inicial.

En la década de los sesentas surge la investigación participativa, muy relacionada con la investigación-acción, con la sociología crítica y con la educación de adultos. La investigación, que ya no pretende describir sino explicar para cambiar, ahora quiere, además explicar junto con los directamente interesados en el cambio. La crisis socioeconómica que ha vivido Latinoamérica desde esa década, explican el surgimiento y desarrollo de esta corriente.

Paulo Freire desarrolla una nueva concepción de la educación de adultos, cuya línea fundamental es la relación horizontal educador-educando (conocer juntos) *para la concientización*, es decir para la toma de decisiones consciente y crítica de los interesados en sociedades más justas, más democráticas, más participativas.

Ahora bien, esta forma de concebir el cambio social, de quienes tiene que ser protagonistas, de cuál es el papel de los investigadores, educadores, etc., se concreta en distintas prácticas sociales: tendremos un tipo de *educación*, de *investigación*, de *promoción* del desarrollo comunitario, de *organización de base* de las comunidades, pautadas todas por un *método participativo*, democrático y que busca la toma de conciencia para la acción organizativa y solidaria.

Con estos elementos nos acercamos ahora a poder caracterizar mejor a la investigación participativa como:

Un tipo de investigación que contempla la participación de grupos sociales populares en el control de todas las etapas de la investigación, sin que ésto signifique que el investigador-promotor desaparece como tal, sino que aporta a los demás sus conocimientos para que, junto con el de los demás, se produzcan nuevos conocimientos.

Si retornamos a las preguntas con que iniciamos este Módulo, ¿qué ventajas obtendríamos realizando una investigación participativa con miembros de las comunidades?

Podríamos, en nuestra opinión, entre otras cosas:

- a) conocer mejor las causas de los problemas que investigamos, pues tendríamos la visión de los pobladores y contaríamos con su aporte para interpretarlos;
- b) motivar a la población para hacer un trabajo conjunto, pues trabajaríamos en torno a objetivos definidos por ellos, de acuerdo a su interés;
- c) contribuir a la organización de la comunidad, pues la investigación organiza mínimamente al equipo investigador y refuerza valores solidarios y comunicarlos; además su finalidad es una acción que también implica, para ser llevada a cabo, alguna forma de organización;
- d) transmitir un método para que la comunidad en etapas posteriores pueda realizar un autodiagnóstico de sus problemas y generar nuevos conocimientos acerca de la realidad.

En la siguiente página se encuentra la Actividad de Aprendizaje No. 2

Actividad de Aprendizaje No. 2

Si el tamaño del grupo lo permite realicen un sociodrama. Esta técnica se encuentra descrita en detalle en el Manual de Técnicas de Apoyo que acompaña a este Módulo.

En el sociodrama deben representarse dos posturas:

- la de un investigador "tradicional"
- la de un investigador "participativo"

Sugérimos que las representaciones se hagan:

- a) en torno a las preguntas con que se inicia el Módulo.
- b) iniciando con la representación del investigador tradicional.

Los "actores" serán:

- los investigadores ("tradicional" y "participativo"), y los miembros de la comunidad (que intervienen en ambas representaciones).
- en las representaciones no se deben considerar los papeles en forma de "buenos y malos", sino viéndola la complejidad de cada posición y supuestas aportaciones.

Si se diera la circunstancia de que el grupo es demasiado pequeño para hacer la representación sugerida, entonces podrán elaborar un cuartel en el que, por medio de un intercambio de opiniones se identifiquen las características tanto de la investigación tradicional como de la participativa.

Cualquiera de las dos actividades que se realice, tiene por objeto:

Clarificar las diferencias que existen entre la investigación tradicional u la participativa.

Al término de las conclusiones obtenidas mediante el sociodrama o el cartel, deberán efectuar la Autoevaluación, para lo cual se presentan criterios en la siguiente página.

**Criterios para la Autoevaluación de la
Actividad de Aprendizaje No. 2**

¿ En las conclusiones pudieron identificarse algunas de estas características ?:

INVESTIGACION TRADICIONAL

- La hace el investigador solo.
- El investigador solamente interroga a la comunidad.
- Logra una explicación superficial del problema.
- La población no se motiva hacia la Sala de Cultura.
- Cuando termina, la comunidad queda como antes.

INVESTIGACION PARTICIPATIVA

- La hacen el investigador y gente de la comunidad.
- El investigador enseña y aprende conjuntamente con la comunidad.
- Logra una explicación más real del problema.
- La población se motiva hacia la Sala de Cultura.
- Cuando termina, la comunidad aprendió un método y adquirió mayor conciencia de sus problemas y de solidaridad grupal.
- Se buscó transformar algún aspecto en la comunidad.

Una vez realizada la Actividad de Aprendizaje No. 2, el grupo puede establecer fecha y hora para efectuar la Actividad de Aprendizaje No. 3. Para ello deberá leerse previamente, en forma individual, el Apartado III del Texto Base ("Etapas de la Investigación Participativa") y el Texto Complementario de este Módulo.

III ETAPAS DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA.

Si pensamos en el *método* como el conjunto de pasos ordenados que se siguen para lograr el conocimiento que queremos, esos pasos serán nuestras *etapas* del proceso organizativo. Ellos nos irán conduciendo de manera sencilla y lógica a nuestro objetivo, a la vez que nos permitirán ordenar y sistematizar nuestro trabajo.

Las etapas que expondremos han sido planteadas de esta forma —con ligeras variaciones— por algunos investigadores, pero, y es necesario tenerlo en cuenta, no necesariamente deben ser tomadas al pie de la letra: puede haber otras, puede "sobrar" alguna, pueden darse simultáneamente algunas de ellas. Las presentamos como ejemplo a ser confrontado y enriquecido con la práctica.

Etapa 1.

Integración del equipo investigador.

Como decíamos en el punto II de este Módulo la característica fundamental de este método es la participación de la comunidad en el análisis de los problemas que los afectan.

Para que esta participación se dé, es necesario en primer lugar que él o los investigadores, los asesores—capacitadores y/o promotores se encuentren en cierta medida *integrados, solidarios* y aceptados en y por las comunidades, y en segundo lugar que tanto ellos como la comunidad sepan qué intención tienen y qué papel van a jugar, *papel que es el de colaborar y aportar, y no de aceptar pasivamente o imponer autoritariamente.*

Por último, es también necesario constituir el equipo, esto en nuestro caso se facilita por el hecho de existir los Comités Culturales, comités que pueden ser ampliados con otros miembros de la comunidad durante el proceso, en la medida en que el objetivo de la investigación sea motivante para ellos.

Etapa 2.

Elección del problema.

La investigación participativa no investiga desinteresadamente, investiga para actuar, para mejorar, para transformar. En esta medida es importante que los miembros del equipo expresen su realidad en forma de problemas, problemas que puedan ser investigados por ellos mismos y jerarquizados, para saber cuál se elige de acuerdo a la motivación, a los recursos con que se cuenta, etc.

Por ejemplo,

Al Comité Cultural le interesa saber por qué cuentan con poco apoyo de la comunidad para su Sala.

Esta sería la forma de plantear el problema como tal, y no, por ejemplo, decir que la Sala no funciona porque nadie sabe leer, o porque la gente es apática, etc.

Etapa 3.

El marco de referencia, hipótesis, y los objetivos de la investigación.

Seguramente, hemos oído hablar, de términos como marco de referencia o hipótesis, que parecen complejos, trataremos a continuación de explicarlos.

Todos tenemos un saber acumulado. Sabemos, por ejemplo, las características económicas fundamentales de nuestra zona de trabajo, poseemos —aunque sea vagamente— cierta idea de cómo se relaciona nuestro país con otros para comerciar, tenemos algún tipo de interpretación acerca de por qué ocurrieron ciertos hechos históricos. Además de esos conocimientos tenemos, como ya veíamos, valores: creemos que tal o cual cosa es justa o injusta, aspiramos a tal o cual forma de vida, etc.

Nuestro marco de referencia está formado entonces por nuestra visión del mundo, nuestros valores, y el saber acumulado que tenemos.

En las ciencias sociales existen teorías interpretativas de la realidad que son esos marcos de referencia, planteadas a un nivel más conceptual y sistemático. Así, por ejemplo en Sociología está la teoría funcionalista, el materialismo histórico, el estructuralismo, etc.

Generalmente las investigaciones comienzan por la explicitación sistematizada de ese marco de referencia, pues será él el que guiará el trabajo posterior y a la luz del cual se interpretarán los resultados.

Veremos cómo ocurre esto. Recordemos nuestro problema: la comunidad no apoya a la Sala de Cultura. Al discutir el problema con el Comité Cultural, un sector del grupo planteó que lo que ocurre es que la comunidad es floja. El otro sector entiende, en cambio, que *la historia* de la comunidad indica que ésta es entusiasta cuando se trata de algún beneficio para todos, que *los pueblos se movilizan* siempre por sus intereses materiales, que *existen problemas* de algún tipo que seguramente preocupan más a la comunidad como para que no se acerquen a la Sala.

El marco de referencia de este último grupo los llevó a obtener una hipótesis o afirmación anterior a la investigación, que será *probada o rechazada* por la investigación y que se resumen en: existen problemas que hacen que la comunidad no apoye a la Sala.

Basados en la hipótesis definiremos nuestro objetivo u objetivos de investigación. De acuerdo al ejemplo, estos podrían ser:

- a) descubrir qué problema existe que hace que la población no se interese, y
- b) investigar de qué forma el Comité Cultural puede ayudar a que se resuelva el problema.

Etapa 4.

Localización de la información que necesitamos.

Una vez definida qué información necesitaremos, debemos pensar dónde encontrarla.

La información puede estar:

- en las leyes
- escrita en algún documento
- a nuestro alrededor y entonces podemos observarla
- en una persona
- en toda la población
- en los ancianos del lugar, etc.

Lo importante en este caso es definir claramente dónde podemos obtener la información que necesitamos:

- puede estar en uno o varios lados y puede ser que necesitamos diferentes puntos de vista sobre la información.

Es necesario hacer ésto para poder obtener lo que necesitamos.

Si por ejemplo, necesitamos información de toda la población, tendríamos que limitar el universo de trabajo.

Ciertamente no nos referimos a toda la población del planeta, ni de la República, ni del Estado donde vivimos. Puede ser que nos interese investigar la población de varios pueblos o de un solo pueblo, del núcleo agrario o del barrio, de los que recibieron crédito en el núcleo agrario o de los que sembraron tal producto, etc. A ésto se le llama delimitar el universo de trabajo.

Cuando ya delimitamos el universo, necesitamos saber, más específicamente, a qué tipo de gente vamos a preguntarle por ejemplo, supongamos que necesitamos información de la población del barrio. ¿Vamos a preguntarles a todos, incluyendo a los niños?, ¿O vamos a preguntarles a todos los adultos mayores de 15 años?, ¿O solamente vamos a preguntarles a los jefes de familia?, ¿A quién vamos a preguntar? A ésto se le llama delimitar la unidad de estudio.

Por último, necesitamos saber si vamos a preguntar a todas las personas que hemos elegido como universo de trabajo y como unidad de estudio. Esto sería un censo. En algunos casos, sólo es necesario preguntarle a algunas personas; o sea, tomar sólo una parte del total. La información que obtenemos de esas personas, podemos generalizarla al resto de la gente que no le preguntamos, a ésto se le llama tomar una muestra.

Cuando la situación de las personas a quienes queremos preguntarles se parece mucho, podemos tomar una muestra pequeña. Si la situación de las personas a quienes queremos preguntarle es muy distinta, la muestra debe ser más grande.

Etapas B.

¿Cómo vamos a conseguir la información?

De acuerdo al lugar donde esté la información se elige la técnica más adecuada para obtenerla. Si la información se puede ver, podemos usar la técnica de la observación.

De acuerdo al lugar donde esté la información se elige la técnica más adecuada para obtenerla. Si la información se puede ver, podemos usar la técnica de la observación.

Si hay que hacer preguntas a algunas gentes, podemos usar la entrevista; si hay que preguntarle a mucha gente, podemos usar la encuesta o el cuestionario.

Si la información que necesitamos está escrita, tendremos que hacer una investigación documental, etc.

Todas éstas son técnicas para obtener la información; las técnicas son herramientas de trabajo, no tienen un contenido propio, hay que dárselo.

Las técnicas o herramientas de investigación son adaptables; pero no todas se pueden adaptar a cualquier situación. Por ejemplo, unas pinzas de mecánico sirven para componer muchas cosas; pero no son muy útiles para un médico cuando efectúa una operación del corazón.

Del mismo modo, al realizar la investigación, el equipo encontrará, a través de la práctica, las técnicas más adecuadas para hacer su trabajo cuáles técnicas se deben desechar y cuáles necesita.

Estamos conscientes de que algunas de las principales técnicas pueden faltar en este trabajo; las gentes de algunas comunidades tienen medios asombrosos de obtener y transmitir información verdadera, sin usar ninguna de las técnicas que hemos señalado aquí.

Si el promotor o la organización campesina para obtener la información necesaria, cuentan con técnicas más adecuadas que las descritas aquí, les deben dar preferencia, así como desechar las que no sean útiles, o violenten la confianza.

Es importante señalar que en la "investigación tradicional" el cuestionario es la técnica más usada; ya que en general los investigadores que llegan de afuera no conocen la comunidad y tienen prisa por obtener la información. Sin embargo, esta técnica es la más complicada de hacer y también es difícil para analizar e interpretar la información obtenida.

Las técnicas que se usan menos en una investigación tradicional y que pueden ser las más adecuadas para una participativa son la observación y la entrevista.

Es importante tener una guía para recoger los datos más importantes de la investigación y registrar la información por escrito. Si esto no se hace, se corre el riesgo de no recogerla o de olvidarla.

También es posible que al final, por no haberlo anotado nos olvide considerar algún dato en el momento de la interpretación.

Quizá no esté de más recalcar la conveniencia de diseñar los instrumentos conjuntamente con todo el equipo, por el aprendizaje que esto significa para investigaciones posteriores en donde no exista el investigador (asesor—capacitador).

Algunas de las técnicas de recopilación más usadas, aparecen en el Manual de Técnicas de Apoyo adjunto a este Módulo.

Etapa 6.

La recolección de la información.

Esta etapa, que consiste en obtener la información, incluye como paso previo al preparar a los que hacen la investigación para que no cambien la información obtenida y sepan distinguir entre lo que observan y escuchan, y su opinión personal.

El equipo promotor o algunos campesinos que tengan mayor experiencia pueden hacer reflexionar a los que por primera vez realizan una investigación como ésta, sobre la necesidad de educar sus sentidos para no cambiar la información que reciben. Es muy importante saber que su poder de observación necesita educarse, que necesitan anotar las observaciones que haga, o lo que escuchan para no olvidar ni cambiar la información.

Antes de salir a obtenerla, puede ser útil que los investigadores ensayen, unos con otros, la técnica que vayan a usar y así corrijan sus errores.

Durante una investigación realizada por un grupo de personas se cometieron los siguientes errores:

- un investigador "ayudó" al entrevistado a contestar las preguntas;
- un investigador cambió las preguntas que llevaba anotadas;
- otro investigador trataba de convencer a la gente cuando hacía las preguntas;
- otro investigador despertaba esperanzas falsas en la gente cuando comenzaba la entrevista;
- otro investigador apuntaba distintas cosas de lo que decía el entrevistado; es decir interpretaba la respuesta a su modo;
- otro investigador seguía preguntando y preguntando hasta que respondían lo que él deseaba y no lo que se pedía a través de la técnica;
- otro investigador se olvidó de completar las respuestas con cosas que el entrevistado le contó después de que guardó el papel y el lápiz;
- a otro investigador le faltó anotar muchas cosas que le dijeron, porque se distrajo y no apuntó todo o porque no hizo todas las preguntas.

Cuando los investigadores se dieron cuenta de todos estos errores, pudieron corregirlos para seguir haciendo su investigación de una mejor manera.

Así preparándose para recolectar la información, los datos recogidos en esta etapa pueden ser más veraces.

Etapa 7.

El ordenamiento de la información.

En este paso debemos decidir cómo vamos a ordenar la información para poder interpretar los datos que obtuvimos. Primero es necesario buscar cómo clasificar los datos y cómo relacionarlos.

Es útil buscar por un lado las coincidencias que nos interesan y encontrar por qué se parecen algunas situaciones. Por otro lado, debemos buscar las discrepancias y encontrar si hay algo común en ellas. Por último, una vez que tengamos ordenados los datos obtenidos, podemos describir por medio de ellas el problema investigado.

En el caso que venimos analizando, si la información la recogimos por entrevistas a una muestra de la población, debemos agrupar las respuestas, por ejemplo entre los que tienen problemas económicos y no apoyan, los que tienen y sí apoyan, y ver si hay relaciones significativas entre estos hechos.

Etapa 8.

La socialización de la información.

La socialización de la información consiste en darla a toda la gente que el equipo de investigación considere conveniente.

Posiblemente convenga dar la información a toda la comunidad, con el fin de iniciar o proseguir la reflexión sobre el problema que se investigó y las posibles soluciones.

Con base en los resultados de la investigación se seleccionan aquellos aspectos que se consideran más importantes. Esta información puede comunicarse a la comunidad mediante técnicas diversas.

Las técnicas más usadas para comunicar información son las siguientes: el cartel, el periódico mural, el sociodrama, el teatro guiñol, el audiovisual, la grabación, o la combinación de varias.

(En el módulo de comunicación se desarrolla su forma de aplicación).

Etapa 9.

Interpretación de los resultados.

En este paso se busca la explicación de por qué existe el problema que se investigó, se examina qué es lo que aporte la teoría a la interpretación de nuestra realidad y se buscan varias soluciones posibles al problema.

Es necesario dedicar suficiente tiempo a la interpretación de nuestra realidad en las reuniones de estudio y reflexión. Todo el trabajo hecho en los pasos anteriores nos sirve muy poco si este paso no se realiza bien.

lograremos interpretar nuestra realidad en una sola reunión y con todos los datos enfrente. Es ir relacionando un dato con otro y, reflexionar, a la luz de la teoría, sobre las reglas sobre la historia, sobre los intereses que motivan que la sociedad funcione de tal o cual manera.

Un trabajo muy delicado en el que vamos descubriendo el lenguaje de nuestra realidad social aprendiendo a usarlo en distintos aspectos de la misma realidad.

Un trabajo que requiere de una disciplina continua, y que tiene que ser apoyado principalmente por el equipo promotor, así como también por los campesinos más conscientes y comprometidos.

0.

qué nos sirven los resultados?

Esta investigación la realizamos porque queremos atraer la población a la Sala. Ahora estamos cerca que al principio de nuestro objetivo. Sabemos las causas y en esa medida sabemos las soluciones. Nuestra etapa siguiente es desentrañar las soluciones más viables y programar la acción.

En esta etapa, también sería conveniente la participación de más personas de la comunidad. Nuevamente, podemos socializar la información, puesto que atrayendo a más gente a la Sala podría generar un proceso educativo y organizativo más amplio: habría un mayor compromiso de la comunidad en la programación para la acción y solución de sus problemas.

Actividad de Aprendizaje No. 3.

Después de leer en forma individual, el Apartado III del Texto Base ("Las etapas de la investigación participativa"), pueden dividirse, entre los integrantes del grupo, la lectura del Texto Complementario ("Formas de organización social, de la producción y de la comercialización de las comunidades rurales de la zona lacustre de Pátzcuaro"), y

Realizar una síntesis de los principales planteamientos de dicho trabajo y, en grupo, formular un proyecto de investigación participativa en el que se contemplen puntos como los siguientes:

- ¿Cuáles serían los posibles problemas a investigar?
- ¿Con qué criterios se elegiría a la comunidad en donde se realizaría la investigación?
- ¿Cuál sería la estrategia de motivación?
- ¿Qué información se requeriría y cuáles serían los posibles canales para adquirirla?

El objetivo de esta actividad es:

Realizar un intento por instrumentar algunos aspectos y conceptos metodológicos de la investigación participativa en relación a la práctica de los asesores capacitadores.

En la siguiente página se encuentran los Criterios para la Autoevaluación

Criterios para la Autoevaluación de la Actividad de Aprendizaje No. 3.

En la elaboración del proyecto, además de los aspectos que se piden en la ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE, es importante contemplar otros puntos que van estrechamente ligados con los anteriores, por ejemplo:

- 1) ¿ Corresponden los problemas elegidos para la investigación con las necesidades sentidas por la comunidad seleccionada ?
- 2) ¿ En qué momento de su funcionamiento se encuentra la Sala de Cultura en la comunidad seleccionada ?
- 3) ¿ Se tomó en cuenta el tiempo necesario para llevar a cabo la investigación ?
- 4) ¿ Se cuenta con los recursos —de todo tipo— necesarios para el desarrollo de la investigación ?

Todas estas interrogantes merecen ser contestadas, ya que el proyecto de investigación debe estar relacionado con la actividad cotidiana de los asesores—capacitadores.

Una vez resueltos los problemas planteados por esta Actividad de Aprendizaje, se debe fijar la fecha y hora para realizar la siguiente Actividad. Previamente, deberán leer, individualmente, el Apartado IV del Texto Base ("Algunas consideraciones sobre la investigación participativa")

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA

En este apartado nos gustaría presentar algunos temas que nos pueden servir para plantearnos la investigación participativa como *problema*, es decir como un tema complejo, en donde no la última palabra, en donde hay puntos de vista distintos, que tiene limitaciones y que, última instancia, se encuentra en construcción.

Tendencias dentro de la Investigación Participativa.

Una investigación* que revisó 115 reportes de investigaciones participativas realizadas en América Latina en las décadas de los sesentas y setentas llega a la conclusión de que hay tres tendencias; que son las siguientes:

- a) La tecnológica: la investigación es una técnica para lograr cambios. Su propósito es identificar problemas y desarrollar soluciones para mejorar el nivel de vida en forma cooperativa con el cliente que se investiga. Pone énfasis en los mecanismos de los detalles prácticos, apropiados para el crecimiento de la producción.
- b) La político-militante: la investigación es un instrumento de desarrollo de poder popular, destinada a actuar sobre la comunidad, y pone énfasis en acciones y actividades marcadas ideológicamente a través de un grupo político, para un cambio en la base económica de la sociedad.
- c) La promocional: la investigación es un proceso de análisis donde los investigados e investigadores son parte del proceso que modifica el medio sobre el que se trabaja y pone énfasis en el proceso de *toma de conciencia* de los investigadores para lograr un cambio de actitudes y valores que derive en acciones definidas por los propios investigadores.

Tomando en cuenta lo anterior podemos observar que definir a nuestra investigación como participativa no nos dice qué fines perseguimos y en qué aspectos pondremos énfasis.

Así por ejemplo, podemos querer simplemente elevar la productividad o podemos querer que la comunidad *tome conciencia* del problema de la productividad y busque sus alternativas.

De acuerdo a la filosofía y a los objetivos de Salas de Cultura, desarrollamos como propuesta la investigación participativa, sería la promocional ya que los actores-capacitadores de Salas de Cultura no van a ir a las comunidades a solucionarles un problema económico ni van a tratar de integrar a los habitantes a un Partido político; van a procurar promover la *toma de conciencia* y organización de la comunidad en torno a sus problemas para ir desapareciendo paulatinamente de la escena. De todos modos creímos válido plantearles las otras alternativas a efectos de compensación y enriquecimiento de la práctica.

Otros métodos también participativos.

Existen otros métodos, parecidos al que desarrollamos como propuesta, que tienen la característica de buscar la participación en algún momento o plantean matices en cuanto a ésta.

Algunos ejemplos de esos métodos son:

- a) La encuesta participante: como su nombre lo indica, realiza una encuesta en una determinada población con el fin de que ésta tome conciencia de sus problemas. La población no elabora los objetivos, pero sí participa en la recolección de la información y en el conocimiento e interpretación de los resultados.
- b) El autodiagnóstico: sigue los pasos de la investigación participativa y tiene sus mismas finalidades, pero implica que la investigación la hace principalmente una organización campesina con un menor apoyo del equipo promotor e investigador.
- c) La observación participante: plantea diferencias mayores con respecto a la investigación participativa ya que el investigador participa de la vida de la comunidad para observar mejor, pero la comunidad no participa de sus objetivos (de qué es lo que se va a observar). Este tipo de investigación la utilizan mucho los *antropólogos* para estudiar grupos sociales.

Alcances y limitaciones de la Investigación participativa.

Antes de terminar con el tema que nos ocupa, quisiéramos plantear algunos de los problemas que éste puede presentar y que han sido enunciados por algunos investigadores.

- a) En primer lugar, es evidente la dificultad que implica lograr una participación constante y amplia por parte de las personas de la comunidad. Quizá en este aspecto sea muy necesaria la motivación inicial, así como el saber que la participación no siempre va a ser igual durante el proceso (habrá algunas etapas con más participación que otras) y que seguramente será escasa en un principio.
- b) Es importante considerar el papel del coordinador-investigador, ya que de él depende tanto que la investigación no se convierta en una caricatura de sí misma —el investigador hace todo el trabajo de reflexión y la comunidad simplemente ejecuta— como que no se convierta en una reunión para exteriorizar quejas y problemas. El coordinador-promotor-investigador debe por tanto tener claro su papel de aporte solidario y explicitarlo, es decir todo el equipo debe comprenderlo y no ver en él al representante de la "verdad" o de la "autoridad".
- c) No podemos esperar que la Investigación participativa produzca por sí sola cambios sociales importantes en la comunidad, pero es un elemento coadyuvador de gran importancia: Recordemos una vez más que la Investigación es el primer paso de acciones posteriores, puede ser el primer paso para que la comunidad "se haga cargo" de su realidad (la conozca, la explique y adquiere la confianza en sí misma, necesaria para transformarla). A eso apunta el método horizontal y Participativo que proponemos.
- d) Por último, no por llamarse participativa la investigación lo será, sino que es necesario todo un proceso de participación que requiere de un cuestionamiento constante.

Actividad de Aprendizaje No. 4.

La realización de esta Actividad tiene como antecedente los resultados elaborados por el grupo en la anterior Actividad, y en tanto se ha hecho la lectura del Apartado IV "Algunas consideraciones . . .", es posible que el grupo dé otro paso y defina, de manera más precisa, las implicaciones que tendría el realizar sus actividades teniendo siempre como base las orientaciones de la investigación participativa.

Para ello, podrían organizar una discusión grupal en la que se establezcan las implicaciones, tanto positivas como problemáticas, que presentaría la investigación participativa como base de las acciones en las Salas de Cultura.

Esta actividad tiene por objeto:

- Adquirir una visión global de las implicaciones que tendría la investigación participativa como base de las acciones del Programa Salas de Cultura.

- Superarnos que esta discusión grupal se de utilizando la técnica del FORO, la cual se encuentra descrita en detalle en el Manual de Técnicas de Apoyo.

Al término de esta Actividad de Aprendizaje, realicen la sesión de Autoevaluación, cuyos criterios aparecen en la siguiente página.

ios para la Autoevaluación de la idad de Aprendizaje No. 4.

tre otras implicaciones, se anotan las siguientes. posiblemente ustedes hayan identificado las más;

TIVAS:

ocer mejor las causas de las causas de
s problemas que investigamos;
ctivar a la población para hacer un tra-
o conjunto;
nciar conocimientos útiles a las comuni-
ades;
ontribuir a la organización de la comu-
idad;
romover, en la comunidad, una distri-
ución de la responsabilidad en la conduc-
ión de su proceso con la Sala de Cultura;
osibilitar una administración de los re-
ursos de la Sala de Cultura, más apoga-
le a las necesidades de las comunidades.

- Exige la adopción de un compromiso ex-
plícito de los asesores—capacitadores, con
los sectores marginados;
- Conlleva la necesidad de adquirir una cons-
tancia en el trabajo directo y comprometi-
do con las comunidades;
- Plantea la necesidad de que el asesor—capa-
citador adquiera una mayor capacitación
a efectos de apoyar el proceso de la inves-
tigación participativa.

Cuando se de término a la Actividad
de Aprendizaje No. 4, deberán efec-
tuar la Autoevaluación Final, para lo
cual se proporcionan criterios en la si-
guiente página. Téngase presente que
en dicha Autoevaluación Final tam-
bién deberá evaluarse el trabajo grupal.

BIBLIOGRAFIA

La información contenida en este Módulo está basada en los siguientes trabajos y autores:

Investigación Participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos. Anton de Chuitter. Serie Retablo de Papel 3, CREFAL. México, 1981.

Investigación Participativa y Economías Campesinas. Francisco Vio. Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano sobre Investigación Participativa, Ayacucho, Perú, 1980.

Guía de Investigación Campesina. Autodiagnóstico. José Sotelo M. y Silvia Schmelkes. SEPAC-IDEPAS. México. 1980.

Factores esenciales de la Metodología de la Investigación Participativa para América Latina. Yolanda Sanguinetti V. Ponencia presentada en la Reunión Nacional de Capacitación del Adulto para el Desarrollo Rural, CENAPRO. México. 1980.