

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN
POST GRADO
México

El uso de la radio participativa en la post alfabetización de adultos

Marcela Ballara

(i) **Presentación**

(ii) **ÍNDICE**

I ANTECEDENTES AL PROBLEMA

1. ORÍGENES Y JUSTIFICACIONES DE LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

1.1. Porque alfabetizar	4
1.2. Motivaciones y dificultades de los adultos en la participación del proceso educativo	6

2. EDUCACIÓN DE ADULTOS, DESARROLLO Y CAMBIO SOCIAL

2.1. Los paradigmas del desarrollo	9
2.2. La educación de adultos palanca del desarrollo o al servicio del desarrollo	15
2.2.1. Binomio educación, desarrollo y cambio social	16
2.2.2. Educación concientización para la transformación de la sociedad	21
2.3. El desarrollo, la alfabetización y la P.A.: la posición en este estudio	24

3. ACTIVIDADES DE ALFABETIZACIÓN Y P.A.: EXPERIENCIA EN LOS PAÍSES EN VÍAS DE DESARROLLO

3.1. Objetivos, estrategias y resultados de los programas	28
3.1.1. Programas con énfasis en objetivos políticos, sociales y culturales: campanas masivas y por etapas	31
3.1.2. Programas con énfasis en los objetivos económicos: estrategias por etapas	33
3.1.3. Programas con objetivos socio-económicos: programas y proyectos experimentales de enfoque general	39
3.2. Factores que condicionan el suceso de las actividades de alfabetización y P.A.	41
3.3. Tendencias y practicas en la P.A.: las estrategias de enseñanza aprendizaje	45

II EL FOCO DEL ESTUDIO

4. COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN DE ADULTOS Y P.A.	50
4.1. La acción educativa y la función comunicacional: modelos recíprocos	53
4.1.1. Los modelos de E.A.	
4.1.2. Modelos de comunicación	56
4.2. La reciprocidad de los modelos de educación y comunicación en el uso de la radio	60
4.3. Comunicación y estrategias de enseñanza aprendizaje	63
5. LAS POTENCIALIDADES DE LA RADIO	64
5.1. La radio en la diseminación de la información: la educación informal	66
5.2. La radio instruccional: educación formal	68
5.3. Las radio foros: comunicación en grupo	72
5.4. Cassette-foro: intercomunicación dialógica para la acción	77
5.5. Tendencias más comunes en el uso de la radio en la P.A.	83
5.6. Condicionantes y Limitaciones de la comunicación participativa	

III LA PROPUESTA DEL ESTUDIO

6. EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE GRUPOS NEO-LETRADOS: la propuesta de un proyecto de radio participativa en Mozambique	87
6.1. Limitaciones de la comunicación participativa	91
6.2. Propuesta de un proyecto piloto, la radio participativa en la P.A.: Mozambique un país en vías de desarrollo	109

BIBLIOGRAFÍA

109

(iii) Lista de ilustraciones

Modelo de comunicación EMIREC	59
Reciprocidad entre el modelo educativo y comunicativo	61
La comunicación en la Radio-Foro	
Modelo de comunicación grupal y modelo de comunicación participativo	89
Modelo de comunicación del Casette-Foro	

(i) Presentación

Este estudio pretende contribuir con reflexiones para la propuesta del uso de la radio con carácter participativo, dialógico y para la organización en la educación de adultos y en especial para la post alfabetización.

También se propone entregar fundamentos que servirán para el diseño e implementación, en un país en vías de desarrollo, de un proyecto piloto con tales características. Para tal efecto, este estudio se inspira en el método radio-cassette-foro elaborado por el investigador Mario Kaplun: una comunicación en y entre grupos para una participación activa en contenidos, métodos que respondan a necesidades e intereses de los participantes; para una comunicación de doble vía con canales para la auto expresión e intercambio de experiencias; y, para la organización popular que apunte a la realización de acciones para la transformación individual y colectiva.

Esta propuesta sitúa a la educación de adultos como un proceso influenciado por el desarrollo del conjunto de la sociedad: educación y sociedad son mutuamente dependientes.

Su objeto es satisfacer una variada gama de necesidades educativas dirigidas tanto a sujetos que no han terminado su ciclo de escolaridad como aquellos que no han tenido acceso al mismo. Es aquí donde se procesa la alfabetización y la post alfabetización siendo el analfabetismo un efecto de las condiciones políticas socio económicas y culturales de la sociedad.

La alfabetización de adultos es un medio para que los individuos se integren al proceso de desarrollo y cambio social en apoyo al avance cualitativo y cuantitativo de la sociedad y hacia el desarrollo. Desgraciadamente muchos de los esfuerzos emprendidos durante décadas, pasadas han contado con un débil seguimiento de las acciones educativas llevando a los recién alfabetizados a una vuelta al analfabetismo dificultando así la integración al desarrollo y a una mejor calidad de vida.

La tendencia a considerar a la post alfabetización como un proceso separado, no ha permitido contar con el apoyo necesario y no se le ha incluido en la planificación de acciones educativas. Existe el común denominador concentrar acciones de consolidación de lo aprendido de preferencia a través de la integración de los neo letrados a la educación formal, marginando la posibilidad de los sujetos que no optan por la escolarización, de continuar un proceso de aprendizaje mucho mas amplio y con un abanico de posibilidades, a través de otros canales y entre ellos el de los medios de comunicación y en especial de la radio.

En este estudio se considera a la alfabetización y la post alfabetización como un solo proceso continuo de enseñanza aprendizaje, donde se retienen conocimientos, se continua aprendiendo y se aplican los mismos, es un acto de comprender, analizar y comprometerse con la realidad. En la post alfabetización se ahonda y diversifica el conocimiento iniciado en la alfabetización. Es un proceso social de formación, aplicación del conocimiento para la transformación individual y de la comunidad. En este proceso se adquieren nuevos conocimientos, capacidades de

"aprender a aprender", se adquieren conocimientos para enfrentar las necesidades y capacidades para la toma de decisiones.

Bajo esta perspectiva que estudio se propone el uso de la radio en actividades de educación de adultos, post alfabetización, dirigidos principalmente a los sectores rurales y áreas postergadas del sector urbano.

La comunicación es enfocada en su contexto social en convergencia con perspectivas de desarrollo.

Considerando al desarrollo como un proceso endógeno, el cambio se producirá desde las bases organizadas, estableciendo alianzas, apoyos o en posiciones contestatarias. En este estudio se pone el acento en acciones educativas donde los participantes de este proceso educativo serían grupos quienes en una perspectiva de acción y participación realicen tareas socio políticas, económicas, culturales para el desarrollo y apoyo individual y de la comunidad. En el proceso de post alfabetización se retendrán conocimientos, se continuara a aprender y aplicar lo aprendido para el desarrollo individual y del grupo.

El énfasis se da a la comunicación entre sujetos y comunidades que intercambian experiencias y conocimientos para transformarse y transformar. Es una comunicación popular, dialógica por y para la democracia, proceso de interacción social basada en el intercambio de signos donde los participantes comparten voluntariamente experiencias en condiciones libres, igualitarias de acceso al dialogo y la participación.

La acción comunicativa impregna el proceso educativo y de aquí que educación-comunicación-organización constituyen los ejes de la contribución deseada en este estudio para el uso de la radio en la post alfabetización.

Este estudio se organizo partiendo de un análisis de las diferentes posiciones sobre el concepto de desarrollo y cambio social y el papel que le cabe a la educación orientando su enfoque hacia la alfabetización y post alfabetización. Luego se presento y analizo una serie de experiencias en países en vías de desarrollo cuyas acciones están relacionadas con la perspectiva de desarrollo por la que se opto y a partir de las cuales se desprendieron los factores que condicionan el éxito de estas actividades como también las estrategias de enseñanza aprendizaje mas utilizadas.

Se continuó con una presentación sobre la reciprocidad entre la acción educativa y la función comunicacional enfocando el tema en las estrategias de enseñanza aprendizaje, para luego a través de la presentación de varias experiencias en países en vías de desarrollo, presentar y analizar las potencialidades del uso de la radio en la educación de adultos y las tendencias mas comunes en su uso en la post alfabetización.

En la última parte de este estudio se presenta el enfoque y perspectiva de la comunicación participativa y sus limitaciones y en el marco de la propuesta de este estudio, se finaliza proponiendo un proyecto piloto de radio participativa para la post alfabetización en Mozambique.

1. ORÍGENES Y JUSTIFICACIONES DE LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

La importancia de alfabetizar, niños, jóvenes y adultos tiene sus orígenes históricos vinculados con argumentos religiosos y de formación de los Estados, comercio, industrialización, urbanización, intercambios culturales como también de expansión económica.

En un comienzo, la lecto escrita fue privilegio de una pequeña elite, pero esta situación mudó cuando a partir del siglo XIV, con la invención de la imprenta, se permitió la adquisición de material escrito a un mayor número de individuos.

La importancia y necesidad de aprender a leer y escribir, fue creciendo a partir de las influencias de órdenes religiosas, especialmente protestantes, quienes expandieron estas actividades en los países de su influencia.

Ejemplos de las motivaciones religiosas como orígenes de la alfabetización, se encuentra en el proceso educativo desarrollado en Suecia donde la Iglesia Protestante, en su afán de difundir el catecismo e introducir valores morales y de comportamiento, comenzó a mediados del siglo XVII, una campaña importante de alfabetización (Johansson E. 1973).En Norteamérica, su difusión comenzó a mediados del siglo XVIII, producto de la fuerte emigración de puritanos, fervientes partidarios de la educación quienes exigían la construcción de escuelas en cada ciudad a la que llegaban. Fue la influencia que estos ejercieron, que permitió que Nueva Inglaterra contara con niveles superiores de alfabetización, en comparación con otras regiones del país.

Fue en los albores de la Revolución Industrial que la necesidad de alfabetización adquirió mayor relevancia. Los estudios de Roger Schofield (Johansson E. 1973) indican que si bien es cierto que en la Inglaterra pre-industrial, fueron las necesidades de comunicación de ideas religiosas y culturales que inicialmente motivaron a la población a aprender a leer y escribir, las necesidades de desarrollo económico y social fueron las que impulsaron la educación.

A mediados del siglo XVIII, las elites sociales consideraban la lecto escrita como esencial para el cumplimiento tanto de funciones económicas como de cargos públicos dándole connotaciones de clase social al orientarlas de preferencia hacia los grupos dedicado al comercio y la vida pública en detrimento de aquellos que realizaban trabajos manuales donde esta, no aparece como necesaria.

Como Max Weber (1974) lo indica en sus estudios sobre la ética protestante, si bien es cierto que en la época pre-capitalista había una utilización industrial racionalizada del capital y una organización racional del trabajo, fuerzas dominantes que orientaban la actividad económica, también es cierto que fue la educación religiosa desarrollada por los protestantes que sirvió de coyuntura favorable para la educación de los trabajadores.

El sentido ético religioso que le dieron al trabajo, se quiebra con el surgimiento del espíritu capitalista que aspira a acumular bienes materiales superiores a las necesidades propias. Es aquí que, según Weber, se produce el quiebre del proceso económico, cuando se pone al

proceso de producción al servicio de los puntos de vista científico.

La industrialización al servicio del capitalismo conlleva a la urbanización de las ciudades en torno a la actividad industrial. Nace la necesidad de educar a las grandes masas de trabajadores para obtener mano de obra mejor calificada y aumentar la producción y el capital.

En Europa, solo cuando el avance de la industrialización es evidente y el espíritu capitalista predominante, es que surge la relación alfabetización, industrialización y urbanización. Las condiciones para la expansión escolar se originan a partir de la necesidad de contar con una población con nivel educacional básico que facilite el proceso de industrialización.

El crecimiento económico que trajo la industrialización, resultó en cambios en las relaciones de producción, de poder y en contradicciones de clase. Los grupos de poder emergentes desean tener un mayor control ideológico y social de las masas, y los trabajadores apoyados por las ideas liberales de la época demandan más educación en la perspectiva de obtener iguales derechos y democracia.

En las luchas sociales, originadas a partir del nacimiento del capitalismo, la palabra escrita fue utilizada en dos sentidos, para controlar a aquellos que no estaban en el poder y para intimidar a aquellos que lo estaban:

"La naciente burguesía utilizó la palabra escrita para hacer su revolución y ganar el poder...Pero una vez en el poder cambió de posición con respecto al aprendizaje de la escritura transformándolo en un método de control más que en uno de rebelión". (Citado por Lind y Johnston 1986:17, mi traducción).

El período que siguió a la industrialización, fue expandiendo la escolarización. En los comienzos de la revolución rusa, se encuentra el primer ejemplo exitoso de campaña masiva de alfabetización realizada entre 1919 y 1935 con el objetivo de transformar el sistema socio-económico imperante por uno de corte socialista apoyado por la ideología de la revolución.

La mayoría de los países del mundo han utilizado dos grandes modelos para combatir el analfabetismo. El primero y el más generalizado, se refiere a la introducción universal de la educación primaria como un derecho al que tiene todo ser humano. Como modelo a largo plazo, se legalizó la obligatoriedad de participación y asistencia. Un segundo modelo fue la introducción de la educación básica enfocada hacia la alfabetización y dirigida a los adultos, acción considerada a menor plazo y más acelerada, por en cuanto no se conseguían los objetivos del primer modelo.

En el transcurso del tiempo, no se ha conseguido alcanzar el objetivo de la alfabetización generalizada o universal a pesar de la variedad de acciones que se han realizado.

La opción del segundo modelo, el de la alfabetización de adultos tampoco ha rendido los frutos esperados. Fuentes oficiales de la UNESCO muestran que el número absoluto de analfabetos adultos en el mundo, continúa en aumento. De los 890 millones de analfabetos

existentes en 1970 aumentaron a 950 millones en 1990, concentrados en los países en vías de desarrollo (917 millones) de los cuales 700 millones se encuentran en el continente asiático, 178 millones en África y 44 millones en América Latina y El Caribe. En estos números, aparecen como las menos beneficiadas, las mujeres del sector rural (Unesco Compendium of Statistics on Illiteracy 1990).

La concentración de analfabetos adultos en los países más pobres es un indicativo que el problema está más relacionado con la situación global de los mismos y que no es un caso aislado que se puede enfrentar por partes. Las cifras resultan esclarecedoras para sostener que existe una relación entre situación política, económica y social de países menos favorecidos y número de analfabetos

1.1. Porque alfabetizar

Los varios gobiernos deseosos de realizar cambios rápidos en sus países, han encarado la expansión de alfabetización de los adultos con varias justificaciones: hacer mas eficiente la producción del trabajador frente al avance tecnológico de la industrialización; controlar ideológica y socialmente a la población; legitimarse frente a las masas o a nivel internacional para obtener apoyo externo; como parte de los derechos humanos; justicia social. Desgraciadamente la gran mayoría de estas acciones se han generado más por intereses políticos y de prestigio dejando de lado las aspiraciones y necesidades inmediatas de la población y de allí que ha sido muy difícil bajar las cifras del analfabetismo.

Si bien es cierto que uno los argumentos oficiales mas utilizados para continuar las acciones de alfabetización de adultos, se refieren a los derechos humanos del hombre, la justicia social y su apoyo al desarrollo de la nación, los escuálidos resultados obtenidos, han hecho surgir argumentos contrarios a apoyar estas acciones.

Algunos hacen referencia a que la eliminación del mismo se dará por desgaste si se concentran los esfuerzos en la universalización de la educación primaria:

"El argumento en favor de tal planteamiento esta basado en la prioridad de la educación de los niños y la falta de motivación entre los adultos para la alfabetización " (Bordia Anil 1983:3)

Otros sugieren que la radio y la televisión podrían dar al adulto la información y educación funcional que lo motivaría a la alfabetización, sin necesidad de invertir esfuerzos costosos en acciones aisladas de alfabetización. Algunos, los menos populares, sostienen que los efectos de una alfabetización masiva para adultos podría reflejarse en demandas de los neoalfabetizados que llevarían a producir un desbalance del orden establecido produciendo repercusiones en el proceso de desarrollo, entre otros, al motivar la emigración del campo a la ciudad, pérdida de la cultura local, introducción de valores ajenos a su realidad rural.

Muchos de estos argumentos contrarios no son utilizados oficialmente por agencias internacionales ni gobiernos, pero en la práctica, los escasos recursos económicos que se le asignan, porque la alfabetización de adultos es un proceso caro, podría ser un indicativo que estos argumentos son compartidos, aunque no de manera oficial, por algunos gobiernos.

Más aún, recientemente, varias agencias internacionales y gobiernos cada vez más se refieren a que las débiles evidencias de la relación entre analfabetismo y desarrollo sugieren que es más prioritario invertir en sectores que efectivamente produzcan desarrollo entendido como crecimiento económico, para luego entrar en otros sectores.

Este argumento, sumado a la influencia de las posiciones neoliberales de fuerte corte economicista prevalecientes a partir de los años 80 han resultado en una disminución del apoyo e inversión económica en la alfabetización de adultos sea desde el aparato del Estado de los países en vías de desarrollo como también en la canalización de recursos de las organizaciones internacionales, tendencia que esta plasmada en la Conferencia Mundial de Educación realizada en Jomtien (1990).

Hoy cada vez más se verifica que la canalización de los recursos se orienta más hacia la educación primaria y básica de niños, jóvenes y mujeres, que a la alfabetización de adultos en general. Su orientación predominantemente economicista sostiene que será el crecimiento económico que motivara posteriormente la necesidad de alfabetización en los adultos, esta de orientación funcional al área de desarrollo. En la práctica, esta situación ha traído como consecuencia una reducción de las actividades de alfabetización de adultos que cada vez más van quedando con escaso apoyo político, de recursos humanos y económicos.

Hay que resaltar que esta posición entra en clara contradicción con el discurso oficial de la mayoría de los países y de las agencias internacionales que continúan indicando que la alfabetización de adultos es un derecho fundamental del hombre, de justicia social y de apoyo al proceso de desarrollo político, económico, social y cultural de las poblaciones menos favorecidas.

Este estudio considera que la educación básica de niños, jóvenes y mujeres y la alfabetización de adultos no son elementos opuestos sino que dos aspectos complementarios y es necesario continuar apoyando con igual intensidad los programas dirigidos a los adultos y es especial a las mujeres y jóvenes.

Numerosos estudios han indicado que existe una inter-dependencia entre alfabetización de adultos y frecuencia escolar, agricultura, trabajo, salud materno infantil y familiar, cuidado del medio ambiente, auto-estima de los participantes, participación en el proceso democrático (Ballara 1992). Además resulta injusto para el individuo y para la comunidad negarle a los adultos una segunda oportunidad para estudiar, la alfabetización de adultos es necesaria e importante pues constituye un derecho fundamental del hombre, permite la justicia social y le cabe un papel importante en el proceso de desarrollo global de un país y por lo tanto amerita continuar su apoyo.

La alfabetización es un medio para que los individuos se integren en igualdad al proceso de desarrollo y cambio social para el avance cuantitativo y cualitativo de la sociedad hacia el desarrollo.

1.2. Motivaciones y dificultades de los adultos en la participación del proceso educativo

No obstante las ventajas de la alfabetización para muchas personas de los países en vías de desarrollo esta continúa siendo una idea abstracta. La situación de extrema pobreza problemas de alimentación, salud, habitación, empleo y otros sugieren que habría que iniciar acciones conjuntas para su resolución, antes de iniciar cualquier acción alfabetizadora (Chlebowska 1989, Ramdas 1989, Lind & Johnston 1990).

A pesar de esta situación existen motivaciones individuales que juegan un papel importante cuando llega el momento de tomar la decisión de integrarse en este proceso y que vale la pena considerarlas:

1. Mejorar las entradas económicas del grupo familiar especialmente cuando se trata de actividades vinculadas a programas generadores de ingresos.

2. Para comunicarse con la comunidad letrada cuando se trata de firmar documentos, llenar formularios, leer y escribir cartas, mandar giros, cobrar dinero, leer instrucciones agrícolas y de salud y en fin, poder realizar todo aquello que le pueda dar una mayor autonomía en la vida cotidiana y personal.

3. Colaborar con el cuidado y enseñanza de los hijos es un argumento utilizado comúnmente por las mujeres, por el valor que ponen en la escolarización de sus hijos para un futuro mejor. Por otro lado la preocupación de poder brindar mejores cuidados de salud a su familia motiva su participación en aquellas actividades educativas que les brinden las informaciones y conocimientos pertinentes.

4. Por razones religiosas: muchos grupos asocian el aprendizaje de la lecto-escrita con la lectura de las sagradas escrituras. Algunos estudios han dado cuenta de la importancia que juega en la motivación para la alfabetización (Scribner y Cole, 1981, Gerhardt 1989).

5. Participar en el proceso de cambios de la sociedad: en países donde se viven procesos de cambio profundos acompañados de una fuerte movilización política y social muchos sujetos se motivan para participar en las campañas de alfabetización con el fin de poder ser actores del proceso que se vive.

No obstante estas motivaciones, muchas veces existen obstáculos que impiden la participación en tales actividades educativas. Entre ellas se pueden mencionar:

Falta de tiempo por las tareas cotidianas de subsistencia trabajo agrícola y empleo muchas veces que les impide participar regularmente o en períodos determinados. Sobrecarga de trabajo, cansancio y en el caso de las mujeres sus frecuentes embarazos, responsabilidades familiares agrícolas y culturales son entre las varias razones que impiden integrarse a estas y a otras actividades.

Problemas organizativos: aulas mixtas, educadores masculinos en el caso de las mujeres, falta de transporte, horario nocturno distancias entre la casa y el centro educacional, conflictos

culturales entre educadores y educandos se suman a los obstáculos para beneficiarse de las actividades educativas.

Patrones culturales, usos y costumbres

Diferencias étnicas y etarias entre los participantes, falta de auto confianza, patrones religiosos que restringen a la mujer a la esfera doméstica, actitud negativa hacia su educación especialmente cuando los nuevos conocimientos se reflejen en un rol diferente en la familia cuentan también como limitantes para su participación.

No obstante los obstáculos señaladas, la situación de extrema pobreza y aislamiento en la que se encuentran los individuos constituyen la limitante principal para integrarse activamente al proceso educativo.

2. EDUCACIÓN DE ADULTOS, DESARROLLO Y CAMBIO SOCIAL

La autora de este estudio coincide con el punto de vista de especialistas y estudiosos en el tema, en que existe una vinculación entre la perspectiva del desarrollo, el cambio social y los procesos educativos.

El objeto de este estudio es el uso de la radio en la post- alfabetización, y por su vinculación con el proceso de desarrollo y a fin de situar mi punto de vista sobre el tema, considero pertinente comenzar refiriéndome a las diferentes teorías y corrientes sobre desarrollo y cambio social para luego relacionarlas a la educación de adultos, la alfabetización y post alfabetización y al objeto de este estudio.

Hablar sobre el desarrollo y cambio social ha sido uno de los tópicos mas frecuentes discutidos tanto a nivel académico como en foros nacionales e internacionales.

Sus enfoques han variado partiendo desde los aspectos puramente económicos y hasta el campo de las ciencias sociales, encontrando hoy en día una gama de producción intelectual que dificulta a cualquier investigador conocer las varias posturas existentes.

Los especialistas en la materia, concuerdan en la amplitud y complejidad del concepto resultando difícil encontrar una definición que satisfaga las diferentes posturas. Como concepto dinámico, esta dependiente no solo de las diferentes situaciones socio políticas, económicas y culturales sino que también de la óptica con la que los estudiosos analizan el tema. De allí que en este capítulo, no se pretende ensayar una suerte de características de como debería ser concebido el desarrollo, sino que la presentación de las diferentes perspectivas permita entender donde se sitúa la orientación de este estudio.

Históricamente, el auge del estudio sobre el desarrollo comenzó durante el período de post guerra a raíz de la rápida descolonización emprendida por los países y motivado por el interés que despertaron los estudios empíricos sobre el desarrollo en los países recientemente independizados y de los países considerados menos desarrollados. En este último caso, los estudios fueron centrados en las experiencias de Europa occidental con características

endógenas y evolucionistas, donde se emplearon profusamente conceptos como progreso y modernización (Sunkel y Paz 1970; Hettne 1984).

Revisando la literatura sobre las varias perspectivas teóricas que sostienen cuestiones relacionadas con el desarrollo y el cambio social, y con el fin de agruparlas bajo orientaciones y tradiciones de investigación de marcos convergentes o similares, he optado por agruparlas bajo el concepto de paradigmas:

"conocimientos científicos universalmente reconocidos, que son capaces de proporcionar modelos, problemas o soluciones a una comunidad profesional" (Kuhn 1962, citado en Hettne 1978: 52, mi traducción)

En otras palabras, cuando hablo de paradigma estoy haciendo referencia a como una comunidad de científicos y profesionales visualizan un campo de estudio, identifica problemas apropiados para su estudio, especificando conceptos y métodos.

Si bien es cierto que la literatura a acuñados diferentes paradigmas, he optado por referirme a dos que a mi juicio son relevantes en ciencias sociales y para este estudio. Me refiero al paradigma del equilibrio y al paradigma del conflicto.

En el paradigma del equilibrio agrupo toda aquellas teorías o modelos causales sostenidas por científicos sociales que hacen distinciones entre "lo tradicional" y "lo moderno. Cabrían dentro de este paradigma los sociólogos clásicos como M. Weber y su análisis de los modelos ideales; Maine y la transición entre dos estados en los términos de "status" versus "contrato"; Durkheim cuando se refiere a la solidaridad orgánica y mecánica y Tonnies con comunidad (Geimenschaft) y sociedad (Gesselleschaft), (Nisbet 1977).

El paradigma del conflicto agrupa a aquellos científicos sociales que al realizar estudios sobre los aspectos socio políticos, económicos y culturales ponen énfasis en la inestabilidad social del sistema y las consecuencias de conflictos en los valores, en los recursos y en las áreas de poder. El abanico de corrientes comprendidas en este paradigma, no son teorías acabadas sino que intentan dar respuesta a problemas no resueltos históricamente, especialmente en lo que se refiere al desarrollo. El origen de estas corrientes ha sido histórico dialéctico y con la intencionalidad de dar una cobertura a lagunas que sus fundadores (K. Marx, F. Engels y posteriormente Lenin, Stalin, Trotski) y mas cercanos seguidores no consiguieron explicitar (sus interpretadores tales como L. Althusser, A. Gramsci, N. Poluantzas).

2.1. Los paradigmas del desarrollo

Las teorías en el Paradigma del Equilibrio

Estas teorías tienen sus puntos de convergencia al visualizar a la sociedad como esencialmente estable aunque compleja y diferenciada, poniendo énfasis en la relación de etapas socio económicas o en mecanismos de equilibrio hacia una sociedad en estado uniforme.

Uno de los representantes más conocidos de la **teoría de la modernización** es W.W. Rostow quien partiendo de un análisis económico distingue 5 etapas de desarrollo y sostiene que la interrelación de estas producirán en las naciones un avance desde un estado tradicional a lo que él denomina de "madurez". Su posición se basa en las perspectivas de desarrollo de sociedades occidentales y fue de gran influencia desde fines de los años 50 y durante los años 60. Entre los numerosos seguidores de su posición que la aplicaron en las ciencias sociales se encuentran autores tales como D. Lerner (1958), Bowman y Anderson (1963), M. Blaug (1966) Hunter (1969), Huntington S. (1971) Inkeles y Smith (1974) Cooms y Ahmed (1980).

La **teoría evolucionista** influenciada por los trabajos de Darwin sobre la evolución biológica, tiende en los aspectos sociológicos a la búsqueda de hechos análogos a los organismos. Considera que el progreso se alcanzará por etapas de desarrollo que parten desde las más inferiores a las superiores.

La dificultad que esta teoría tuvo en encontrar convergencia con datos antropológicos acumulados por los estudios realizados por ingleses y americanos en el campo del cambio cultural, agregado a hechos históricos como la descolonización y el surgimiento de las teorías de la modernización, dio origen a las **teorías neo-evolucionistas** preocupadas por analizar y estudiar las diversidades culturales desde un proceso de cambio unilineal a uno multilineal, tomando en cuenta los cambios en la diversidad como aquellos de acumulación (Shipman M.D., 1971)

La **teoría estructural funcionalista** representada por Talcott Parson, sostiene la existencia en la sociedad, de mecanismos de balance que permiten mantener su estado uniforme y agrega que son los sistemas equilibrados los que permiten el buen funcionamiento de la sociedad. Considera que los conflictos son elementos patológicos y que la presencia de un elemento desequilibrado necesita de ajustes. Para los estructural funcionalistas, la desigualdad en la sociedad es una condición necesaria para mantener el orden normativo existente. De esta manera justifican el otorgar o mantener ciertos privilegios individuales como respuesta sea al grado de funcionamiento, sea a las cualidades personales, sea a las motivaciones de los sujetos en la sociedad.

Limitaciones conceptuales de los estructural funcionalistas dio origen a la **teoría de sistemas** intentando traspasar esas limitaciones y construir una teoría a partir del campo de la biología, la cibernética, la comunicación y la información. Para la teoría de sistema las barreras del desarrollo se encuentran en la existencia de sistemas deficientes y proponen que solo una mayor eficiencia en los mismos podrán llevar a los objetivos propuestos para el desarrollo. Para ello, ponen énfasis en la capacitación técnica para la administración de sistemas, para la toma de decisiones racionales y para la evaluación de necesidades y proponen evaluaciones a la solución de problemas por intermedio de estudios e investigaciones sobre el desarrollo y el costo beneficio y otros temas en esta misma línea.

Desde fines de los años 60, las teorías comprendidas en este paradigma han sido ampliamente criticadas y foco de discrepancia en los trabajos realizados por los neo-evolucionistas y los estructural funcionalistas quienes se han referido a fenómenos tales como violencia, conflicto o revolución como elementos disfuncionales, otorgando valor a la integración y a la continuidad como formas sociales tendientes al equilibrio (Smith 1973). Las críticas también han partido

por el fracaso en la aplicación de estas perspectivas en programas y proyectos de desarrollo en países de África, Asia y América Latina argumentándose que han tendido a sostener un sistema que legitima las estructuras sociales, barrera para el cambio social y desarrollo de una nación. Friedman J. (1963:72, mi traducción) resume estas críticas de una manera muy clara al referirse a que:

"El modelo puede ser útil para el análisis, pero deja de serlo cuando se convierte en una regla normativa para la planificación. Para que tenga sentido, cada norma social debe tener una relación concreta con las condiciones históricas de la vida colectiva. El modo de equilibrio estático solo será válido en un parámetro de suposiciones artificiales y cuidadosamente seleccionadas, asunto considerado inapropiado bajo estas pautas".

El Paradigma del Conflicto

El abanico de corrientes teóricas comprendidas bajo este paradigma incluyen aquella que centran el problema en los conflictos económicos, las que estudian las relaciones existentes entre aspectos del conflicto en los valores y sistemas culturales y las que hablan sobre conflictos provocados por instituciones opresoras y propician la liberación del individuo.

La teoría inspiradora de estas corrientes se encuentra en la **teoría marxista**, sistema teórico y filosófico, desarrollada por K. Marx y F. Engels y posteriormente enriquecida por Lenin, Stalin, Trotski.

No es mi intención, referirme a todos los aspectos que engloba la teoría marxista sino que para situar su posición, apenas referirme a sus rasgos principales.

El enfoque marxista sobre la sociedad se basa en el análisis histórico de las clases sociales, el comportamiento del individuo es producto de las fuerzas históricas y su base, las condiciones materiales. La dinámica que guía las relaciones de los individuos en las diferentes posiciones sociales son la lucha de clases y las condiciones materiales. Estas se determinan por la organización social de la producción y las relaciones de producción:

"El modo de producción de la vida material condiciona el proceso vital social, político e intelectual en general. No es la conciencia de los hombres la que determina su ser, por el contrario, su ser social es lo que determina su conciencia " (Marx K. 1976:12).

La producción, la formación social y su desarrollo histórico constituyen los ejes centrales del análisis del enfoque marxista. El modo de producción de la vida material es el que condiciona el proceso social, político e intelectual y es la organización de la producción la que impulsará el desarrollo de las formaciones sociales y las relaciones de producción, ambas condicionantes del desarrollo social del individuo.

El conflicto tiene sus orígenes y soluciones a partir de la lucha de clases. En cuanto en una sociedad capitalista, este opera por intermedio de la dominación que la clase capitalista (dominante) ejerce sobre la clase trabajadora, explotándola, oprimiéndola, creando una manera de vida que lo aliena y lo hace ponerse al servicio de los intereses de la clase dominante. La

solución al conflicto pasa por el cambio profundo del sistema de producción hasta llegar a su sustitución donde la clase trabajadora posea el poder político, reorganice la producción y pueda así desarrollar un modo diferente de vida. (Carnoy 1984)

Desarrollo y cambio son dialécticos y dinámicos y se darán por la sustitución del sistema capitalista a uno de corte socialista donde el sistema de producción estará en manos de la clase trabajadora responsable de organizar un modo diferente de vida bajo la dirección del partido, órgano rector y representante de la clase obrera.

La teoría marxista ha tenido numerosos interpretadores que se agrupan bajo la corriente que denominaré de neo-marxistas. Estos, en su afán de aplicar la teoría a la práctica, han reinterpretado a los autores originales y desarrollado nuevos enfoques. La lista es larga pero solo me limitaré a presentar a aquellos que considero mas importantes para este estudio por sus influencias en los análisis sobre desarrollo y cambio social y el papel que le cabe a la educación.

Sus ideas se encuentran plasmadas en numerosas publicaciones de artículos, libros, ensayos y otros, donde no siempre se ha llegado a concluir la línea de pensamiento, dejando abiertos espacios para otras interpretaciones y propuestas, generalmente vinculadas a la dinámica de los procesos históricos.

L. Althusser hace su análisis partiendo de los aparatos ideológicos del estado (aie) como instituciones diferenciadas y especializadas del Estado que funcionan mediante la ideología dominante. Para el autor, los aie constituyen las superestructuras y pueden llegar a ser escenario de la lucha de clases, de allí que la clase trabajadora debería ser capaz de controlarlas y dirigir las hacia sus objetivos. (Althusser, 1970). El desarrollo y el cambio social están supeditados a la dirección que la clase obrera le da a los aparatos ideológicos del estado.

El nudo central del análisis que hace **A. Gramsci** gira en torno al concepto marxista de superestructura y desarrolla el concepto de hegemonía. La considera como el predominio ideológico de normas y valores burgueses sobre la clase subordinada. Se refiere a la sociedad civil como clave para entender el desarrollo capitalista, La superestructura perpetua a la clase y al Estado, promueve una concepción única de la realidad y así mantiene la estructura de clase. El Estado esta involucrado en la reproducción de las relaciones de producción y como aparato de hegemonía, enraizado en las estructuras de clase definidas por estas relaciones. La hegemonía del aparato del Estado surge de la naturaleza de la burguesía, su ideología, su posición en el poder económico y es desde aquí que Gramsci explica la falta de conciencia de la clase trabajadora. Como instrumento de dominación burguesa, el Estado se involucra en la lucha de conciencia y de poder económico y propone 3 alternativas para el cambio: por la crisis general del Estado o crisis de hegemonía manifestada en una crisis de autoridad; a través de la guerra de posiciones, a favor de la clase trabajadora, que rodee al aparato del Estado de una contra- hegemonía con base en las organizaciones de masas, las instituciones y la cultura; y, por el rol que los intelectuales jugaran en la contra-hegemonía. (Gramsci 1972, Pizzorono et al. 1985). Para producir el desarrollo y el cambio social se podría optar por algunas o todas las alternativas propuestas por el autor.

Poulantzas N. enfoca sus estudios alrededor del Estado y sus relaciones orgánicas con la

base. Sostiene dos formulaciones importantes: la primera, se refiere al rol de los aparatos del Estado como instrumento para mantener la unidad y cohesión de una formación científica y es el Estado quien utiliza la concentración y aprobación de la dominación de clases para la reproducción de las relaciones de producción; y, la segunda, la relación del Estado con la clase dominante, donde el Estado representa los intereses de la clase dominante en dos estadios del capitalismo: el competitivo y el monopólico. En el estado capitalista las relaciones de la sociedad se definen por la estructura y lucha de clases; concentra y materializa el poder político; participa en la producción del poder de clase; y, juega un papel fundamental en la acumulación y control del capital de la burguesía. De esta manera, y a partir de lo económico, el Estado desplaza la lucha y el conflicto hacia el terreno político, cumpliendo funciones económicas de producción y funciones ideológicas represivas de reproducción entrando en contradicciones en la medida en que en su seno se realiza la lucha de clases. En el Estado es donde se organiza la clase dominante, pasando a ser sin poseerlo como propio, el centro del poder y de allí que el Estado interviene cuando hay crisis de producción. La lucha de clase trasciende los aparatos del estado, porque el mismo es el productor. (Poulantzas 1978, Carnoy 1984). El análisis de desarrollo y cambio social parten desde estos elementos donde se debe dar una lucha política, social y económica para conseguir el control del Estado en favor de las masas dominadas.

Marxistas y neo-marxistas han sido la inspiración de un grupo importante de científicos sociales latinoamericanos, quienes han desarrollado una escuela conocida como la **escuela o teoría de la dependencia**.

Los dependentistas se concentraron más en hacer un análisis del subdesarrollo que de las causas u orígenes del desarrollo. La corriente teórica que agrupa a estos estudiosos, es de carácter endógena y sostiene que en una estructura determinada (local, regional o internacional) existen posiciones que regulan y acumulan automáticamente recursos materiales y no materiales (posición "centro"), en desmedro de otras posiciones que, por esto, se ubican en una situación inferior (denominadas "periferia"). El desarrollo de una unidad podría llevar al subdesarrollo de otra dependiendo del lazo estructural entre dos unidades. Así, la periferia sería dependiente del centro. Los dependentistas, interesados por los efectos del imperialismo en los países periféricos, sitúan el desarrollo y subdesarrollo en el contexto del mundo capitalista.

Según Hettne (84), la posición de los dependentistas dio origen a varias dimensiones sobre el análisis del sub desarrollo que permite distinguir dos grandes tendencias: las que se sitúan en la tradición marxista; y, las que se perfilan hacia los análisis empíricos de situaciones concretas en determinados países. A nivel teórico, esta posición dio origen a tres líneas de pensamiento: los marxistas o neo marxistas; los estructuralistas; y, los dependentistas ortodoxos.

En los años 70, la posición dependentista fue superada por la **corriente de "interdependencia"** que admite la interdependencia de los países cuyas diferencias varían por el tipo y grado de dependencia.

Tanto en el análisis como en la implementación de acciones, varios autores coinciden que esta perspectiva tampoco brindó la satisfacción esperada. (Leys 1975, Marini 1977, Brestein 1979, Hettne 1984). Esta inquietud ha originado una serie de otras corrientes, entre ellas la del **"world system approach"**, perspectiva global del mundo, que hace una globalización de la

teoría sobre el desarrollo y considera al mundo como un solo sistema donde países centro (core states) han hecho de su arena externa a los países periféricos y que entre ellos existen países semiperiféricos cuya función es de nexo en la dependencia de ambos polos.

Otra se refiere a la corriente, que comenzó a ganar terreno a fines de los años 70 y cuyo representante más conocido es Galtung J. quien se refiere al "**otro desarrollo o el desarrollo alternativo**", de carácter endógeno, autosuficiente, con perspectivas ecológicas, propone que las transformaciones estructurales deben ir hacia el cumplimiento de las necesidades humanas, materiales y no materiales. (Nefrin 1977, Galtung 1981).

Recientemente han surgido un grupo de científicos sociales más interesados por los aspectos sociales del desarrollo que los económicos. Con bases neo marxistas, humanistas o cristianas centran sus análisis sea en la cultura, sociedad y desarrollo; o, en la situación del individuo y del grupo local cuya liberación de las represiones institucionales y sociales se lograra por el desarrollo de la conciencia crítica del individuo y su medió.

2.2. La educación de adultos: palanca del desarrollo o al servicio del desarrollo

La educación de adultos (EA) tiene por objeto poder satisfacer una variada gama de necesidades educativas dirigidas tanto a aquellos individuos que no han terminado el ciclo de escolaridad que comienza en la infancia, como por aquellos que no tuvieron acceso al mismo. Su alcance es bastante amplio y es en el que se procesa, entre otros, la alfabetización y post alfabetización de adultos.

La EA se ha convertido en un instrumento importante en la formulación de políticas socio-económicas y a lo largo del tiempo su concepción ha ido variando de acuerdo a la realidad política, social, económica y cultural donde se aplican los programas, como también de la perspectiva que el educador tenga sobre el papel que juega la educación en el proceso de desarrollo.

Se puede afirmar que la relación entre desarrollo, cambio social y educación ha llevado a diferentes perspectivas y enfoques de la EA, en especial cuando se trata de aplicarlo a programas específicos: como variable independiente donde la educación es el elemento determinante para el desarrollo; como variable dependiente donde esta es influenciada por el proceso de desarrollo de la sociedad en su conjunto: educación y sociedad son mutuamente dependientes.

Este estudio se orienta bajo el paradigma del conflicto y con el fin de situar la perspectiva de la EA, alfabetización y P.A. y el uso de la radio horizontal y dialógica en esta última, he considerado necesario presentar en este punto las posiciones en el marco de ambos paradigmas de desarrollo ya presentados.

Diferentes perspectivas y enfoques han originado controversias entre los especialistas en la materia, no en tanto en la práctica se encuentran co-existiendo un conglomerado de tendencias que muchas veces persiguen objetivos similares y otras contradictorios e interpretan de manera particular las formas de utilizar la EA en beneficio de los individuos o de la comunidad.

Otra controversia en esta área se refiere a la definición del grupo objeto al que van dirigidos los programas: el adulto.

Este estudio considerara desde el punto de vista etario, como adulto a aquel individuo mayor de 15 años e incluirá también a aquellos que siendo menores, la sociedad a la que pertenece le da la categoría de tal, en acuerdo con la posición sostenida en la Conferencia de Nairobi (UNESCO, 1975). Podrán participar en las actividades de educación de adultos aquellos que por alguna razón no pudieron frecuentar el sistema escolar obligatorio.

Tampoco ha quedado ajena a las discrepancias, la ubicación de la EA dentro del sistema nacional de educación de los países: educación formal, no formal o informal. En este estudio, las actividades de EA que se den en el área de **educación formal**, se caracterizan por ser institucionalizadas, cronológicamente graduadas, siguen una estructura de meritocracia, su avance va desde los niveles de educación primaria hasta la universitaria y al termino de cada grado obtienen un certificado reconocido por el Estado...

Aquellas que se procesan en el área de **educación no-formal** estarán dentro de "un proceso de aprendizaje organizado y sistematizado a fin de adquirir un conocimiento, destreza o actitud en relación a una necesidad, la solución de un problema o una finalidad determinada, fuera de las instituciones educativas y al margen del modelo normativo en que se sustenta la acción educativa escolar " (García et al, 1983:86).

Se caracterizan por ser flexibles, dirigidas a personas de una edad determinada que participan voluntariamente y son organizadas por personas, grupos u organizaciones identificables.

Muchos estudiosos no contemplan el área de educación informal y reconocen la existencia de estas actividades dentro de las de educación no-formal. No en tanto, con el objeto de poder posteriormente agrupar las actividades educativas de post- alfabetización y las llevadas a cabo por la radio educativa, este estudio remite al área de la **educación informal** a aquellas actividades educativas que caben dentro de " el proceso por el cual todo individuo, durante su vida, adquiere actitudes, valores, aptitudes y conocimientos a partir de una experiencia cotidiana y de los influjos y recursos educativos procedentes de su medio ambiente: familia, medio social, trabajo, juego, mercado, biblioteca y los mass media " (Coombs P.H. et al. 1972:10-11).

2.2.1. El binomio educación / desarrollo y cambio social

El paso de una sociedad tradicional a la moderna, concibe a la educación como un elemento fundamental para alcanzar el desarrollo centrado este último, en los aspectos económicos. Sus objetivos serán alcanzados en la medida que se beneficie al mayor número de individuos con educación en apoyo a ese desarrollo económico.

La educación, considerada como variable independiente, es el motor del desarrollo económico y pasa a jugar el papel de responsable del progreso del país. La EA como parte de ella adquiere connotaciones fundamentales para que los adultos se integren rápidamente al desarrollo económico del país.

En esta perspectiva, la EA concebida como **educación fundamental** organiza sus esfuerzos hacia " la promoción del desarrollo personal y el progreso de la comunidad para estimular la conciencia individual" (Gray 1969:17 mi traducción), donde la organización de actividades simples, tales como aquellas vinculadas a la salud podrán ser el origen para desarrollar otras que incluyan conocimientos obtenidos en la escuela y que la educación fundamental desarrollará de acuerdo a las necesidades e intereses de los individuos.

En los años 50 surgen los programas de EA en extensión rural para aumento de la producción, los de asistencia a la salud, vida familiar y de orientación al trabajo para elevar los niveles socio-económicos de las comunidades y sociedades consideradas subdesarrolladas. Su óptica asistencial esta inspirada en la política del "buen vecino", lanzada por EE.UU. y que culmina a fines de esa década con la estrategia del desarrollo de la comunidad donde la EA es considerada una componente importante en el paso de la sociedad tradicional a la moderna.

La EA se implementa con objetivos variados y se procesa casi exclusivamente en los programas de desarrollo para la comunidad (Latapi 1985) pues la participación activa de la comunidad lograría el cambio de valores y actitudes de los individuos en favor del denominado progreso social y económico.

Las influencias de la teoría del capital humano dan origen a la perspectiva de la **educación funcional** donde los intereses del individuo se encuadran en una educación orientada al trabajo de acuerdo a las necesidades del desarrollo de la sociedad. Continuidad y funcionalidad son los parámetros en los que se desarrollan la EA (Congreso Mundial de Ministros de Educación, Theran 1965).

En este marco, se sostiene que la capacitación técnica de acuerdo a las necesidades laborales permitirá cumplir las funciones económicas y sociales de desarrollo individual y comunitario, confluyendo hacia toma de decisiones racionales de forma de permitir un mejor funcionamiento del sistema del país y de esa forma facilitar el desarrollo del mismo. (World Bank Sector Policy Paper 1980)

EA de acuerdo a los intereses y necesidades de los individuos y para la capacitación técnica, es un proceso de **educación permanente** que deberá ser realizado durante toda la vida del

individuo para permitirle comprender y adaptarse a un mundo moderno en constante y rápida transformación y de esa forma lograr el progreso individual (UNESCO 1965, 1968, 1972).

Los rápidos cambios tecnológicos en la producción necesitan que los contenidos de los programas de EA deban ser adaptados permanentemente.

“un aprendizaje continuo de un estilo de vida, adecuado a una sociedad que quiere estar, ella siempre, en permanente transformación y constante desarrollo ” (Furter 19978:414)

La velocidad de los cambios en la sociedad y la obsolescencia de los conocimientos adquiridos previamente para el mercado de trabajo y estructura del empleo, precisan de la **educación recurrente** para satisfacer las aspiraciones de los individuos. Le cabe entonces a la EA evitar dejar en rezago a aquellos que ya recibieron formación y en especial a los sectores populares, en la medida que se propongan programas de educación permanente adecuados a la sociedad en constante cambio.

Se trata de un aprendizaje funcional, continuo y permanente para el progreso individual y para el desarrollo de la sociedad con énfasis en los aspectos económicos. De esta manera la EA adquiere un nivel de importancia equivalente a los tradicionalmente existentes en la sociedad y sus actividades no se relega solo a las agencias o instituciones tradicionales, sino que abarca todas las instancias existentes, pasando a ser el instrumento para el proceso de desarrollo económico.

Estas propuestas se procesan en el mito dominante en la sociedad: el cambio por medio de la educación, portadora de la modernización, como respuesta a la modificación de valores y hábitos tradicionales del individuo en substitución de normas y conductas coherentes con la economía del capitalismo.

La educación, palanca del desarrollo, es un instrumento que permite el ascenso socio-económico individual, es una variable independiente y en la importancia que se da a la EA subyace el proyecto de modernización que no destierra al binomio educación- cambio como tampoco la necesidad de funcionalidad del sistema para resolver los problemas de la sociedad. Desfases y disfuncionalidades de esta serán corregidas entre otros, por las actividades de EA.

Alfabetización y Post Alfabetización en el paradigma del equilibrio

La alfabetización de adultos justificada como un derecho fundamental del hombre originó programas como parte de la EA donde la enseñanza de la lecto escrita era parte de la iniciación de la formación social del individuo para integrarlo a una nueva vida una vez que los países despeguen del sub desarrollo hacia el desarrollo. La post-alfabetización (PA) como continuación de esa actividad no se estructura como un programa especial sino que, se procesa en la integración de los adultos a la educación formal y asegurar el acceso a la lectura de libros de formación general y cultural (Conferencia de Elsinor 1949)

Cuando comienza a tomar impulso la EA, en los inicios de los años 50, ambos procesos no son considerados como indispensable para implementar programas, proponiendo su realización

solo cuando constituyeran un valor para los individuos.

Con la introducción de estrategia de desarrollo de la comunidad, se comienza a verificar cada vez más la necesidad del aprendizaje de la lecto escrita entre sus participantes al relacionarse el analfabetismo con el subdesarrollo en el binomio educación/desarrollo-cambio social.

La propuesta se enmarca en la alfabetización funcional, aprender a leer y escribir para que los adultos se adapten a las necesidades impuestas por el avance tecnológico, se integren al mercado de trabajo y pasando a ser la justificación de los programas. La alfabetización funcional como educación-crecimiento económico desarrollado por la teoría del capital humano responde al carácter economicista en boga en los años 60:

" es aquella que de una manera prepara al hombre para el desempeño de un papel social, cívico y económico que sobrepasa ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria, reducida a la enseñanza de la lectura y la escritura (...) su aprendizaje debería ser ocasión para adquirir nociones útiles para la elevación inmediata del nivel de vida: lectura y escrita deben servir no solo para la adquisición de conocimientos elementales de tipo general, sino que para la preparación al trabajo, el aumento de la productividad, la participación mas amplia en la vida cívica, una mejor comprensión del mundo circundante, y, por último para facilitar el acceso al fondo cultural humano" (Unesco 1965:19)

El énfasis será puesto en la capacitación de mano de obra calificada y el carácter estructural funcionalista de adaptar conductas y comportamientos para aumentar la productividad e integrarse a los procesos económicos y sociales y así encaminarse hacia el desarrollo. De aquí que las acciones serán selectivas y complementadas por la educación formal.

La PA se justificará como una acción para la consolidación de conocimientos sea a través de la integración del adulto a la escolarización con énfasis en los componentes curriculares ligados a las necesidades de desarrollo y/o apoyado por material de lectura diverso que mantengan y profundicen los conocimientos a través de manuales con contenidos curriculares y textos de estudio que formen parte de una capacitación técnica.(Congreso Mundial de Ministros de Educación, Theran 1965).

La alfabetización es funcional y a comienzo de los años 60, con apoyo de la UNESCO se implementa a nivel mundial el Programa Experimental de Alfabetización (PEMA). Son proyectos de corte socio-económicos que adecuan las acciones de alfabetización y post-alfabetización, como parte de la EA, a las necesidades de los avances tecnológicos y la capacitación para el trabajo para la expansión económica.

Se vincula la lecto-escrita a la capacitación técnica ligadas a las necesidades de urbanización, industrialización y agroindustria para el desarrollo económico. Sus programas se orientan hacia grupos ligados a proyectos de desarrollo o áreas de trabajo consideradas clave para la modernización y el desarrollo económico.

La evaluación de los programas, realizada por la UNESCO en 1975 mostró que poco se había alcanzado en la promoción del desarrollo de las comunidades donde se implantaron los proyectos y levantó fuertes críticas entre los educadores de adultos por la selectividad de sus

programas y grupo objeto que marginaba a sectores en situaciones menos favorecidas; su orientación casi exclusivamente hacia el mercado laboral y marcada tendencia economicista. A partir de estas críticas se recomendó una orientación mas global y con énfasis en lo socio económico. Sin perder su perspectiva funcional se le integran aspectos de la sociedad y de satisfacción de las necesidades sociales y culturales del individuo. La alfabetización de adultos se considera una herramienta para la democratización de la enseñanza, elemento base para el desarrollo y reconstrucción nacional, factor indicativo de crecimiento económico y estabilidad política. La PA se plasma en programas diversificados para el desarrollo personal y continuo de los intereses de los adultos apoyados por material escrito tales como periódicos, crónicas populares, obras teatrales, etc.

Esta, llamada también de **alfabetización integral**, como parte de la educación permanente deja de ser selectiva y pasa a abarcar todos los sectores de la población incluyendo necesidades y requerimientos de los adultos para su participación y adaptación al desarrollo con énfasis en lo socio económico. Los programas son interdisciplinarios como un medio que encaminan hacia un fin (el desarrollo).

Esta orientación funcional, mas amplia y global se propone "guiar al individuo a un nivel educacional y cultural que le permita adquirir los conocimientos básicos de lecto-escrita y matemática, participar en el desarrollo de la sociedad y en la renovación de sus estructuras con el fin de que tenga incentivos culturales necesarios para continuar estudiando y mejorar así su calidad de vida" (Prospects Nr. 3, 1985:435) y continua a ser utilizada en muchos países del continente africano y algunos países asiáticos y de América Latina (Educafrica 1984). Bajo este marco, en la práctica se verifican dos tendencias para la alfabetización de adultos: una con énfasis en la capacitación para el trabajo y otra que sin descartar la primera se le integra una perspectiva más política y social.

La P.A. pone énfasis en la integración de los adultos en la escolarización no en tanto deja alternativas abiertas para integrarlos a actividades de educación no formal.

El cuestionamiento a las justificaciones de orden economicista y la propuesta más integral, no respondió a las inquietudes de un grupo importante de estudiosos como tampoco a la de algunos países donde la alta tasa de analfabetismo estaba incidiendo en el desarrollo de los mismos.

Surgen posiciones de signo contrario bajo un prisma de desarrollo global, que postulan que tanto la educación como la alfabetización no son motor de transformación de la sociedad sino que en interrelación con otros factores, la educación es un instrumento para el cambio, un medio para la liberación del individuo y la sociedad.

2.2.2. Educación concientización para la transformación de la sociedad

A principios de la década de los años 60 y como parte del análisis de científicos sociales latinoamericanos sobre la realidad del continente surge una nueva propuesta educativa conocida como **educación popular** (EP). Articulada en una propuesta de signo contrario a la

de la "modernización" forma parte de aquellas teorías sobre el desarrollo que se caracterizan por indicar que existe una inestabilidad del sistema social que lleva al conflicto de valores en los recursos y en las áreas de poder.

En su crítica al orden capitalista, la EP discrepa con el concepto de desarrollo y cambio social sinónimo de modernización y de las prácticas educativas dominantes. Surge en contraposición al binomio educación/cambio como palanca del desarrollo e instrumento privilegiado de ascenso económico individual, o la reducción del cambio a procesos correctivos de disfuncionalidad a través de la EA.

Su planteamiento presenta que la tarea fundamental para sacar a los países de su situación de pobreza, dominación y dependencia se lograra por la concientización de los menos favorecidos para la **transformación** de la sociedad en un proceso de abajo hacia arriba, donde las bases deben tener la posibilidad de desarrollar y dirigir su propio desarrollo y cambio a la luz de su análisis sobre su situación. En este marco, la educación como variable dependiente, será uno de los tantos factores de una situación global y colaborara en la toma de conciencia de los sujeto.

Este estudio se sitúa en las orientaciones de la EP y adhiere en sus interpretaciones histórica sociales que los países en vías de desarrollo pueden salir de su condición de tal en la medida de que se construya una sociedad donde los sujetos oprimidos y en situación de pobreza sean los actores de su propio proyecto liberador.

Esta perspectiva parte negando que las mayorías se encuentren marginadas, pues su situación de pobreza se debe a su condición de opresión y explotación. Los países no son retrasados ni subdesarrollados, sino que dependientes, explotados y dominados por aquellos mas desarrollados.

La educación de los adultos, educación popular, será uno de los tantos componentes para un camino liberador en su tarea de apoyar la concientización de los oprimidos para transformar la sociedad: "la educación de adultos basada en la teoría de la marginalidad es refutada por ser integradora o recuperadora de personas marginadas a través de programas de educación popular, desarrollo comunitario o extensión agrícola, sin considerar esa situación de marginalidad como producto directo de la relación socio-económica de tipo vigente de desarrollo" (García Huidobro 1981 citado en Latapi P. 1985:50).

La EP es entendida en este estudio como "una práctica en búsqueda de su propio sentido. Una práctica que orientada hacia el diseño de caminos alternativos, aparece indistintamente como espacio de participación social y método de acción política." (Gajardo M. 1985:19). Los cambios de estructura en la sociedad no surgirán solo de las experiencias de EP, sino que estas permitirán avanzar colectivamente hacia la lectura de la realidad y relacionar intereses y necesidades inmediatas con dimensiones mas amplias, propias de un proyecto popular alternativo. La EP no es un fin en si mismo, es parte del proceso que encamina hacia el cambio de estructuras y para la construcción de una sociedad alternativa.

En la práctica la implementación de una acción de EP podría tener varias alternativas.

Una con un énfasis en la educación-concientización para que los grupos populares se constituyan en sujetos de una acción política y social con programas de revalorización de culturas locales, participación comunitaria para resolución de problemas, satisfacción de necesidades básicas, y, participación consciente en el proceso de cambio estructural. Otra cuyo énfasis es puesto en la organización económica de la comunidad para el cambio estructural progresivo con programas para la lectura y discusión de la realidad a partir de aspectos tecnológicos vinculados a la estructura económica de la comunidad como un paso necesario para construir el desarrollo autónomo y el poder alternativo. Una tercera que da predominio a los aspectos socio-políticos y los procesos educativos en las organizaciones populares y cuyos programas son orientados hacia los aspectos de organización, educación y movilización.

Si bien es cierto que este estudio no niega la posibilidad de implementar estas se inclina más por la utilización de la tercera alternativa. Como acción pedagógica, su punto de partida es la realidad de los participantes cuyo contexto socio-político y económico se inserta en la situación global de la sociedad, el proceso de concientización se procesará en trabajos grupales con participación activa y dinámica de los sujetos. Esta participación será garantía de la autenticidad de la acción que de ella resulte, rechazando la manipulación e intereses ajenos al grupo. Movilización permanente, transferencia de conocimientos y saber científico y tecnológico como parte de la acción educativa serán parte de una acción educativa más amplia que incluyen acciones sociales.

En su búsqueda por la transformación de la sociedad, y en convergencia con la propuesta de la EP se plantea un proyecto alternativo con bases en los intereses del sector popular. El diálogo horizontal y la participación y la organización de grupos empapa una perspectiva concientizadora de educadores-educandos quienes juntos van en la búsqueda de las alternativas de un proyecto que les represente.

Esta perspectiva rechaza la neutralidad valorativa, opta por el punto de vista de los participantes, por una práctica comprometida cuyos objetivos finales serán la transformación estructural de la sociedad y la organización de una base popular comprometida, amplia y consciente.

Las propuestas educativas de esta perspectiva tienen sus bases en la concepción liberadora de la educación y el papel de educadores y educandos para la transformación de la sociedad que viene desarrollando el educador P. Freire (1965, 69, 75, 77, 78, 83, 90, 93) quien sostiene que el mundo esta formado por opresores que acaparan el poder, los bienes materiales y por oprimidos. La opción de estos últimos para transformar su realidad no esta en adoptar una posición conformista y adaptarse a la situación como tampoco interpretar al opresor como modelo humano sino que, tomar conciencia de su realidad para re-adquirir su calidad de sujeto activo de la historia capaz de transformar el mundo. Un proceso educativo concebido con estos enfoque llevará necesariamente a que el sujeto se pregunte las causas de su situación y en su búsqueda adquirir una "conciencia crítica" en camino hacia la liberación.

Esta búsqueda solo tiene cabida en una participación y diálogo horizontal, de iguales, de democracia en las decisiones y acciones, claves en la educación liberadora y donde educador

y educando comparten conocimientos y experiencias no en un proceso individual sino de grupo.

Esta propuesta no admite esquemas de dominación en la práctica pedagógica. El aprendizaje tendrá que necesariamente recorrer una etapa crítica y creativa del grupo hacia su realidad seguida de otra de decodificación de situaciones de la realidad circundante acompañada por la discusión dialógica. Será este proceso el que llevará al aprendizaje en la acción o "praxis", una unidad dinámica y dialéctica entre la práctica social y su correspondiente análisis y comprensión teórica, la relación entre la práctica de la acción y la teoría que orienta y ayuda a conducir una acción.

La educación no es domesticación, sino liberación, acción cultural para la toma de conciencia y la transformación del orden establecido, la acción educativa es participación.

Las posiciones de Freire, inicialmente no plantearon claramente la politicidad de la educación pero en sus obras más recientes (1990, 1993) admite la función de la educación como aparato de dominación ideológica, en convergencia con los planeamientos de la EP. Fue a partir de sus planeamientos sobre la educación de adultos que Freire concentró sus análisis en la alfabetización y P.A.

2.3. El desarrollo, alfabetización y P.A.: la posición en este estudio

En el paradigma del equilibrio, se propone que el paso de una sociedad tradicional hacia una moderna, se dará por el énfasis en los aspectos socio-económicos, clave y elemento fundamental para alcanzar el desarrollo. El ascenso económico es visto desde la perspectiva individual donde la modificación de valores y hábitos tradicionales del individuo serán substituidas por normas y conductas coherentes con la economía del capitalismo.

El énfasis puesto en los aspectos económicos, limita la propuesta del desarrollo a prácticamente solo un factor, dejando de lado o tocando muy por encima, la confluencia de otros factores igualmente importantes, tales como los aspectos sociales, políticos y culturales que intervienen en una perspectiva global de desarrollo.

Las necesidades de cambio para el desarrollo no pueden tratarse como procesos correctivos de disfuncionalidad en la sociedad, como la substitución de hábitos tradicionales por otros favorables a las nuevas prácticas, o asociados con nuevas tecnologías o condicionamiento mecánicos de conductas. El cambio debe ser enmarcado en el paso de una sociedad acrítica a una crítica con voluntad de asumir su destino, con valores solidarios y participación activa. La posición del paradigma del equilibrio, de que la sociedad es esencialmente estable y uniforme y que se debe sostener un sistema que legitime la estructura social, no concuerda con la posición de este estudio.

Cada norma social tiene una relación concreta con las condiciones históricas de la vida colectiva, una historia que no es estática sino dinámica, llevando implícita la inestabilidad del sistema que produce conflictos en los valores en los recursos y en las áreas de poder.

El conflicto no es una disfuncionalidad, que hay que evitar para introducir una nueva conducta omitiendo referencia al desacuerdo. El conflicto es una fuerza generadora, problematizadora que permite mostrar las contradicciones existentes en una nueva perspectiva liberadora donde participa el sujeto, y por eso, no se debe evitar sino que tiene que ser asumido, incluyendo el error como etapa necesaria de búsqueda.

Legitimizar y hacer más eficientes las estructuras sociales existentes como es la propuesta del paradigma del equilibrio sería una barrera para el cambio y desarrollo. Significaría continuar, de manera más eficiente, manteniendo la situación de desigualdad y pobreza que marca los países en vías de desarrollo puesto que son justamente estas las responsables de mantener y controlar la situación impidiendo todo conflicto.

Este estudio se sitúa en la perspectiva que para el cambio y el desarrollo se hace necesario transformar la estructura de esa sociedad permitiendo así una mayor capacidad de crecimiento autónomo para la satisfacción de sus objetivos que ayudará a superar el estado de dependencia externa e interna que se verifica en la realidad de los países en vías de desarrollo.

Para mi análisis, me sitúo dentro del paradigma del conflicto, entre los neo marxistas y en la perspectiva global del desarrollo, entre aquellos teóricos sociales que consideran que para desarrollar una área geográfica sea a nivel local o regional es necesario superar su estado de dependencia externa o interna, superación que llevará a la transformación de su estructura. El fin es obtener una mayor capacidad de crecimiento autónomo que lleve a la satisfacción de los objetivos de la respectiva sociedad y comunidad.

Desde mi perspectiva, el desarrollo implica alcanzar una eficiencia político, socio-económico y cultural. Los participantes en este proceso serán grupos sociales, sujetos de tal proceso y con la posibilidad de aplicar su capacidad creadora.

Pongo el acento en la acción/participación y en el poder político que pueda surgir de esta práctica donde la formación y/o apoyo de grupos de base en la comunidad es una tarea importante de consolidar, sería a estos a los que les corresponderían tareas de orientaciones socio-políticas, de recursos productivos, tecnológicos y de cultura, de contra hegemonía frente a aquellos que detentan el poder político.

Es la acción/participación/organización la que mantiene relación con el cumplimiento de la naturaleza de las aspiraciones de la comunidad. El desarrollo sería concebido como un proceso de cambio social, de carácter endógeno que permitiría la igualdad de oportunidades políticas, sociales y económicas de la comunidad evitando las influencias exógenas que van contra los objetivos propuestos.

Soy de opinión que los gérmenes del cambio solo se podrán producir a partir de las bases organizadas, donde en la línea de Gramsci, las posiciones contestatarias rodearan el aparato del Estado con una posición de contra hegemonía.

Alfabetización y Post alfabetización

Para este estudio, el analfabetismo es enfocado en una perspectiva global y como un efecto de las condiciones socio económicas existentes y resultado de varios factores incidentes en problemas que impiden o retrasan el desarrollo y que son parte de una misma realidad.

Alfabetización y P.A. de adultos son dos momentos de un mismo proceso educativo, es un profundizar del acto de comprender, analizar y comprometerse con la realidad (Freire 1977) y donde el analfabeto será sujeto de su propia educación. Es un proceso que contribuye al desarrollo, aumento y puesta en marcha de las capacidades y conocimientos adquirido por los participantes.

En este marco, el enfoque que se le da a la alfabetización y post alfabetización no es el de etapas separadas sino de un único proceso educativo, acto continuo de comprender, analizar y comprometerse con la realidad:

"la alfabetización de adultos ya contiene en si la post- alfabetización (...) esta continua, ahonda y diversifica el acto de conocimientos que se inicia en aquella (...) no se trata de dos momentos separados- uno antes y otro después- sino de dos momentos de un mismo proceso social de formación". (Freire 1977:135)

Sostengo que es un proceso mucho mas complejo, profundo y amplio que el aprendizaje de las 3 R, y que no solo tiende a crear un medio letrado, sino que es la aplicación del saber, del conflicto conocimiento a su medio, a la sociedad para la transformación individual y de la comunidad. Esta posición no da otra cabida que a un proceso educativo continuo y permanente que ira mostrando los caminos para la adquisición de nuevos conocimientos.

En su acción pedagógica se irán desarrollando las capacidades de "aprender a aprender" ; de participar en el proceso continuo de conocer para actualizar el saber; adquirir conciencia crítica y la capacidad de tomar decisiones y habilidades necesarias para transformar su medio; de organizarse en grupos para conseguir esos y otros fines en beneficio de los sectores en situación de pobreza.

Es el aprendizaje de conocimientos necesarios para poder enfrentar sus necesidades que incluye una dimensión transformadora en relación al mundo que lo rodea.

Alfabetización y P.A. constituyen un proceso educativo único y por lo tanto, políticas y estrategias para este proceso educativo necesariamente tendrían que incluir ambos en una sola acción. De esta manera adquiere la connotación de un proceso educativo permanente que contribuye a que los participantes desarrollen, aumenten y pongan en práctica permanente las capacidades y conocimientos adquiridos; facilita el aprendizaje de nuevos conocimientos; aprenden a tomar decisiones individuales por medio de la organización de la comunidad; participan en un proceso continuo de perfeccionamiento y actualización del saber; de participación en la vida social política, económica del medio en que viven.

Desde esta óptica, la P.A. como parte de un proceso educativo, cumple los objetivos de retener conocimientos, continuar aprendiendo y aplicar estos para el desarrollo y transformación personal, social del grupo y de la comunidad. Sus estrategias de enseñanza aprendizaje son

variadas e incluyen material escrito, uso de los medios de comunicación, actividades gremiales, culturales, trabajo colectivo, animación., organización política y todo aquello que contribuya a la toma de conciencia para la transformación de la sociedad.

La alfabetización y P.A. es un proceso de carácter liberador, donde el participante asume el papel de sujeto cognocente en diálogo entre otros sujetos, no es un concepto tradicional de alumno depositario del saber sino un proceso de enseñanza- aprendizaje dinámico, activo y movilizador. No constituye un fin en si mismo y la educación deja de ser el motor transformador de la sociedad.

Este proceso esta lejos de ser neutro, pues al poner en evidencia la realidad política, social, económica y cultural para su transformación conlleva a una tomada de posición.

Los programas propuestos bajo este enfoque van mas allá de aquellos que se proponen solo erradicar el analfabetismo como una forma de transformar su realidad. Deberían ser concebidos con objetivos mas amplios y en relación con un proceso global de desarrollo como parte de un proceso de EA donde la toma de conciencia de los participantes los lleve a transformar la realidad en beneficio de los sectores menos favorecidos.

Si inicialmente estos programas se pueden implementar en el área de la educación no formal, no debe dejarse de lado también el área formal pues desde el punto de vista de los sectores populares, este es siendo relevante y no se pueden restringir al solo al área no formal o informal (Rama W. 1984).

3. ACTIVIDADES DE ALFABETIZACIÓN Y POST-ALFABETIZACIÓN: EXPERIENCIAS EN LOS PAÍSES EN VÍAS DE DESARROLLO

La presentación de la práctica de estas actividades educativas, cumplen con el objetivo de presentar organizadamente cuales han sido las prácticas de los programas de alfabetización y P.A. y a partir de lo rescatable de las mismas proponer los factores que habría que tomar en consideración para obtener mejores resultados. A partir de estas experiencias presentaré las tendencias más comunes en la P.A. y las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas.

3.1. Objetivos, estrategias y resultados de los programas

A partir de la literatura existente sobre las experiencias a nivel oficial de gobiernos de países en vías de desarrollo del continente africano, asiático y latinoamericano, no es fácil agrupar estas en objetivos y estrategias comunes. Teniendo en cuenta esto y la flexibilidad que implica este análisis, en términos generales se pueden distinguir experiencias que se agrupan bajo 3 **objetivos** generales diferentes de acuerdo al énfasis de su acción:

1. En los aspectos políticos, sociales y económicos: abarca a aquellos países que se encuentran en un proceso de construcción de una sociedad de orientación socialista y sus actividades educativas son parte de una estrategia global de desarrollo para la transformación de la sociedad. Alfabetización y PA son un solo proceso con énfasis en la concientización de los

sujetos quienes a partir del análisis crítico de la realidad participaran activamente en la construcción de una nueva sociedad. Es común encontrar que quienes optan por este objetivo, son países que utilizan este proceso educativo, entre otros, como un medio para legitimizarse en el seno de la población, a nivel internacional o para alcanzar determinados fines políticos. Cuba, Vietnam y Nicaragua; Mozambique, Angola, Guinea-Bissau entre otros por esta perspectiva

2. En acciones de orden económico, se agrupan aquellos países participantes en el PEMA (por Ej., India, Irán, Mali Ecuador, Argelia Tanzania), Brasil, Senegal, Togo entre otros que se sitúan en la perspectiva de que la educación es motor del desarrollo y el cambio social y que la modernización y progreso de la sociedad parte de la implementación de una educación, incluida alfabetización de adultos orientada hacia el aumento de la productividad para el despegue hacia el desarrollo económico. Alfabetización y PA son dos etapas separadas y en esta última se consolidarán conocimientos para el desarrollo individual de corte profesionalizante y orientados al mercado de trabajo.

3. En aspectos globales con énfasis en lo socio-económico: se refiere a aquellos países que se encuentran en una situación económica relativamente superior y la implementación de las actividades de alfabetización de adultos no son considerada un asunto prioritario respondiendo mas a presiones locales, o político partidarias para promover programas políticos o legitimizarse frente a determinados sectores. Como la situación de analfabetismo no es considerado un obstáculo urgente e inmediato para el crecimiento económico, el gobierno organiza programas con escasa movilización de los participantes, de responsabilidad de autoridades regionales y locales y dirigidos a sectores donde se concentran los analfabetos (mujeres, campesinos, desempleados). Estos programas integran aspectos de conocimientos e informaciones generales sobre alternativas económicas o cuestiones de carácter social (salud, nutrición, educación cívica, etc.) cuyo impacto en una erradicación del analfabetismo a largo plazo podría incidir en el desarrollo económico, social y político del país. Entre quienes han optado por esta línea encontramos a Cabo-Verde, Botswana, Kenya, Turquía, Perú, Panamá, México y en general la gran mayoría de los países del continente latinoamericano.

Las **estrategias** utilizadas pueden ir desde campañas nacionales de acciones educativas intensas y masivas, pasando por aquellas de menor escala como programas de duración variada y hasta proyectos pilotos de carácter experimental. No necesariamente la designación de la estrategia puede corresponder exactamente a lo que el término corresponde. De hecho se verifica que por razones políticas, encontramos que más de alguna vez se presenta una estrategia de campaña masiva cuando en la práctica corresponde a un conjunto de programas y proyectos organizados de manera continua o por etapas.

Para tener un común denominador en la designación de las estrategias, este estudio considerara como campaña masiva a aquella que se caracteriza por ser a larga escala; con objetivos a ser alcanzados en un tiempo predeterminado; es urgente y combativa; con fuerte orientación política, se planifica como cruzada; y, todos los recursos son puestos a su disposición.

Programa se refiere a una actividad planificada sistemáticamente; a larga o corta escala; con menor orientación política porque no hay urgencia para erradicar el analfabetismo ya que es

parte de otros problemas que se deben resolver y de allí que no se disponibilizan muchos recursos.(Bhola 1983)

Un proyecto es un programa a menor escala; con objetivos que forman parte de un programa más amplio; abarcan un grupo objeto y área determinada; y, en muchos casos son experimentales. (op.cit.)

En cuanto a los **resultados** de estas acciones, es necesario indicar que existe una tendencia generalizada en medir estos mas en forma cuantitativa, (cuantos aprendieron a...) que en sus aspectos cualitativos.

Connotaciones políticas, intenciones de legitimación nacional o internacional, necesidad de mostrar cuantitativamente que se están haciendo acciones importantes en favor de los mas desfavorecidos, interés de conseguir mas apoyo económico para otros proyectos son entre las varias razones por las cuales muchas veces, los propios países desean presentar resultados numéricos del porcentaje de disminución del analfabetismo.

En varios casos, el valor de las cifras dista mucho de los parámetros de un individuo alfabetizado. El nivel de exigencia es variable y puede ir desde aprender a leer su nombre, pasando por frases cortas hasta aquellos que deben alcanzar el nivel de enseñanza primaria obligatoria (como es el caso de Mozambique, Cabo Verde entre otros). En función de lo que cada país considera como un individuo alfabetizado, resulta ambiguo ensayar una suerte de comparación.

También no es fácil medir su éxito o fracaso cuando esas actividades pedagógicas se orientan al cambio de actitudes o cuando forman parte de una estrategia global de desarrollo. La interrelación de una serie de factores internos y externos, hacen difícil aislar el fenómeno y presentar resultados. No en tanto de los propios análisis hechos por los actores del proceso se pueden concluir que existen condiciones que facilitan resultados positivos

A esto hay que agregar la intencionalidad de los evaluadores y el valor de la neutralidad de tales resultados, pues estas están sesgadas por sus puntos de vista de la medida que se emplea para referirse a resultados exitosos o fracasos.

La dificultad de establecer parámetros justos entre los resultados obtenidos por los países, hace que este estudio no presentará resultados comparativos.

3.1.1. Programas con énfasis en objetivos políticos, sociales y culturales: estrategias de campañas masivas o por etapas

La erradicación del analfabetismo se plantea en una perspectiva concientizadora en apoyo a la transformación de la sociedad y con participación activa desde la base hacia el poder político.

Voluntad política de los gobiernos para generar cambios profundos en la estructura del país y movilización amplia de la población son las características que dan la tónica al proceso educativo.

Como un solo proceso educativo, no se limita al aprendizaje de las 3R sino que co-habita con otros objetivos tales como apoyo a programas de salud, extensión agrícola, desarrollo del sector industrial, apoyo político etc. que en su conjunto tiendan a efectos de unidad nacional, cultural, desarrollo económico, político, social, cultural.

Las estrategias elegidas pueden ser la de campañas masivas de corta duración y como parte del proyecto de desarrollo global del país. (Ejemplos Cuba, Vietnam, Nicaragua). Se organizan de preferencia en grupos con participación de educadores que han tenido una capacitación muy corta. La alfabetización se concentra en un aprendizaje rudimentario de la lecto-escrita acompañado con profundas discusiones sobre la realidad del país y la necesidad de transformación de sus estructuras. A esta le continua un proceso de consolidación de los conocimientos, que generalmente no se le llama de post-alfabetización, que presenta un abanico de posibilidades en el marco de la educación permanente y que son procesadas en la educación formal (escolarización, capacitación vocacional y otros) como en caso de Cuba y Nicaragua, no formal (cursos de formación política, técnico profesional) o utilizando los medios de comunicación en el área no formal e informal de la educación (Vietnam, Cuba y Nicaragua).

Una segunda estrategia es de **campañas por etapa** y que se implementan en aquellos países que por problemas internos, inestabilidad política por invasión o guerra, multilingüismo y otros no están en condiciones de lanzar un movimiento masivo. Países como Argelia, Angola, Etiopía, Mozambique (1976 -1987) han adoptado una estrategia a largo plazo para la erradicación del analfabetismo, comenzando con áreas prioritarias (cuadros políticos, unidades de organización, de producción) para luego continuar con otros sectores.

Si bien es cierto que el proceso educativo es semejante al de las campañas masivas, la alfabetización es menos rudimentaria y se enfatiza en el proceso de enseñanza aprendizaje que generalmente da una equivalencia a la escolarización. La consolidación de conocimientos puede continuarse en la escuela de adultos como también se ofrecen cursos con temas variados pero de interés para el participante en el sector no formal de la educación, se promueven las salas de lectura comunitarias y se utilizan los medios de comunicación para apoyar los programas existentes o con fines informativos.

La movilización de la población que en un comienzo es bastante alta, disminuye con el "desgaste" del proceso y se optan por orientaciones que dan mas importancia en el proceso pedagógico pero conservando su enfoque político y de allí los educadores ya no son voluntarios sino que pasan a ser asalariados de un organismo del Estado (por ejemplo el caso de Mozambique y Angola)

En ambos casos, la literatura consultada informa de resultados positivos en la disminución de porcentaje de analfabetos, y la comunidad internacional reconoce logros importantes. Cuba redujo el analfabetismo de 24% a 4%, Vietnam de 25% a 14%, Nicaragua (1980) de 50% a 13%, Etiopía (1979) de 93% a 42% , Mozambique (1978 a 82) de 93% a 67% (Bhola 1983,

Marshall 1984, Lind & Johnston 1990).

También se informa que la movilización de la población facilitó la toma de conciencia de la realidad y la integración al proyecto de transformación del país y que estos resultados se consiguieron por la firme voluntad política de sus gobernantes; efectivo apoyo económico, de infraestructura, movilización de recursos, de las organizaciones de masas; participación voluntaria y gran motivación de los participantes y la propuesta casi inmediata de alternativas para los neo letrados.(Bhola 1984, Fordham P.1985, Hamadache 1986, Lind & Johnston 1990).

3.1.2. Programas con énfasis en objetivos económicos: estrategias por etapas

En el marco de la educación palanca de desarrollo, los programas y proyectos se planifican gradualmente de acuerdo a la prioridad que se le asignan a sectores de la población en el aumento de la productividad para el desarrollo económico. El enfoque de la alfabetización y P.A. es funcional y por etapas separadas donde la primera se concentra en el aprendizaje de las 3R y la segunda en la consolidación de conocimientos para el desarrollo personal con fines económicos; los programas son organizados y estructurados por el aparato estatal y los educadores asalariados de instituciones afines.

En la planificación de los mismos se verifican variantes en cuanto al grupo objetos a los que son dirigidos y el grado de movilización de la población pero sobre todo al mayor o menor énfasis en la funcionalidad de los programas y proyectos implementados: alfabetización funcional con o sin componentes sociales y políticos para el desarrollo económico, P.A. con énfasis en la escolarización o en actividades no formales.

1. Programas funcionales con movilización de la población

Si bien es cierto que en estos se priorizan los contenidos económico también se les integran aspectos sociales y en algunos casos de orden político.

Tanzania y Brasil se pueden considerar como los más representativos de esta orientación. El Movimiento Brasileiro de Alfabetización (1960-80), MOBRAL, creado por el gobierno, organizó un programa de Alfabetización Funcional para el aprendizaje de las 3 R y uno denominado como Programa de Educación Integrada que respondería a la consolidación de los mismos a través de la escolarización de los neo-letrados quienes después de 12 meses de estudio sistematizado obtenían la equivalencia a los 4 primeros años de la educación primaria.

Quienes no se interesaban por esta opción, MOBRAL organizó 8 programas diferentes en el área no formal e informal de la educación (Vargas 1982) y que se pueden resumir de la siguiente manera:

Programas culturales: organización de centros comunitarios con material didáctico para grupos de lectura y apoyados por "Mobraltecas" distribuidores de material escrito para ser utilizados en combinación con programas de radio y televisión.

Programa de autodidactismo: producción de material para la auto formación en el marco de la educación permanente.

Programa de profesionalización: informativos para aumentar la competencia laboral.

Programa de enseñanza comunitaria para la salud, (PES): cursos para mejorar las condiciones sanitarias de la comunidad, con apoyo de material escrito y programas radiales.

Programa de tecnología de la escasez: difusión de material impreso y audiovisual sobre tecnología apropiada basado en la "cultura técnica" de los sectores populares.

Programa de educación al consumidor: cursos y reuniones informativas sobre economía energética.

Programa Pre-escolar: cursos cortos para preparar a los padres en una mejor función en la familia y promover el ingreso de sus hijos a la escuela.

Programa diversificado de acción comunitaria material didáctico para motivar la formación de grupos en el diagnóstico y coordinación de las actividades comunitarias desarrolladas por entidades públicas o privadas.

El caso de Tanzania, es considerado un ejemplo en Afrecha, por los esfuerzos que ha realizado al desarrollar varios tipos de programas de P.A. para evitar el analfabetismo por desuso.

A la alfabetización, planificada por etapas y de acuerdo a grupos prioritarios, ofreció como etapa a seguir, un programa de educación formal de 2 años de duración y dividido en 3 bloques. Los contenidos, aunque semejantes a la escolarización primaria, incluía componentes relacionados con las necesidades de los participantes y la realidad del medio en que se encontraban los adultos.

Al fin de los estudios y para quienes deseaban continuar en el área de educación no formal en cursos más estructurados, se impulsaron las Escuelas Populares (Folk Development Center) que ofrecían programas de duración y contenidos variados para preparar líderes comunitarios; y, se creó el Instituto Nacional de Estudios por Correspondencia con cursos tales como contabilidad, agricultura, producción de cereales para este grupo, como también en un nivel más simple, para los neo-letrados recién egresados de la etapa de alfabetización.

Siempre el área de educación no formal, la P.A. ofreció una variedad de actividades y cursos menos estructurados:

- Centros de Educación Comunitaria que se transformaron en núcleos educativos y de acción comunitaria donde por un lado se impartían cursos de alfabetización, y de artesanía, carpintería y otros para los neo-letrados con los cuales se organizaban actividades comunitarias lanzadas por proyectos de salud, agricultura, economía doméstica, etc.,
- el Programa de Educación para Trabajadores con cursos informativos sobre asuntos laborales y educación para el trabajo,

En el área informal se crearon varias alternativas a través de la Radio Educativa quien a partir

de 1979 creó el programa semanal "Jiendeleze" (Desarrollémosnos) de 30 minutos de duración que transmitiría informaciones sobre educación para el hogar, construcción, agricultura, etc., y otros programas radiales en apoyo a los cursos implementados por el Instituto Nacional de Estudios por Correspondencia. También realizó programas de orientación concientizadora en apoyo a las actividades de alfabetización ("Kiaomo k'wa, alfabetización por radio), a capacitación de los profesores ("Mwakimu wa Walimu") y a las diferentes campañas organizadas por el gobierno.

La creación de Bibliotecas Rurales con libros al servicio de la comunidad, la organización de grupos de lectura; de periódicos locales; y, la proyección de Filmes Educativos están entre las varias actividades organizadas para crear un ambiente letrado y en apoyo a los neo-alfabetizados.

La literatura consultada informa que en ambos casos consiguieron disminuir considerablemente el porcentaje de analfabetismo.

Brasil, entre 1970-1980 bajó de 33,6% a 11,1%, no en tanto el 37% de los inscritos en programas de alfabetización fueron alfabetizados (Bohla 1984). En el caso de Tanzania, entre 1971- 1981 hubo una disminución del 60% al 20% (Gillete y Ryan 1983).

En cuanto a la P.A. Bohla (1984) indica que en Brasil de los 13.442.270 de alfabetizados, menos de un millón se integraron a los programas de P.A. situación que ya había sido analizada en un estudio presentado en 1977 por la Universidad de Brasilia que indicaba serias faltas en el acompañamiento de las actividades para los neo-letrados. No en tanto el mismo autor indica que si bien es cierto se denota una débil participación en estas actividades, las acciones del MOBREAL han permitido una mayor movilización de los participantes para conseguir mejores servicios estatales en su comunidad, el fortalecimiento en la toma de conciencia de los problemas comunitarios para la acción colectiva, efectiva participación política y, en algunos casos movilidad socio-económica de los trabajadores y formación de un pool de los mismos pero con especializaciones necesarias para el desarrollo del país.

En Tanzania, también han quedado un número importante de neo alfabetizados, al margen de los programas de P.A. desarrollados en el área formal y no formal. En 1975, del 1.5 millón de neo

alfabetizados solo 3.400 se inscribieron en las 52 Escuelas Populares (Gillete y Ryan 1983); y, hasta 1981 de los 3.6 millones de neolettrados solo 30.000 se han beneficiado con los cursos organizados por los Centros de Educación Comunitaria y 1.3 millones han podido participar en la alternativa del área formal de la P.A. (Johnsson et. al 1983). No obstante los autores concluyen que las actividades desarrolladas en el área de la educación informal tales como las bibliotecas rurales la radio educativa y los periódicos locales se han encargado de integrar a los grupos marginados.

2. Erradicación gradual del analfabetismo en Programas selectivos de alfabetización.

Quiénes adoptan esta orientación, están representados por los países que integraron el Programa Experimental de Alfabetización Funcional (PEMA) implementado entre 1960 y 1975.

Los 11 países participantes fueron Guine, Mali, Argelia, Ecuador, Etiopía, India, Irán, Madagascar, Siria, Sudan y Tanzania (hasta 1970).

Los programas experimentales de gran o median escala, se orientan en el marco de la alfabetización funcional. Son de carácter selectivo por el área y población objeto al que son dirigidos y el fin último es el aumento de la productividad por intermedio de estas actividades educativas. Basados en la teoría del capital humano, concentraron grandes esfuerzos y recursos económicos y humanos (nacionales e internacionales) en su implementación

La alfabetización como fin en si mismo, fue vinculada a proyectos económicos y el aprendizaje de las 3R orientada a la formación profesional y para el trabajo.

La P.A. como actividad separada se realizaba sea en escolarización de los adultos, en el área no formal de la educación a través de una capacitación para el trabajo dirigida a los neo-letrados que estaban integrados en algún proyecto económico. También contempló programas radiales de carácter informativos, como también la difusión de folletos, periódicos, afiches de temas determinados (salud, agricultura, educación cívica), y bibliotecas rurales en apoyo a la creación de un ambiente letrado.

En 1975, la UNESCO gestora de esta experiencia, evaluó los resultados de acuerdo al nivel de conocimientos, el impacto socio económico y sus costos. No obstante la serie de inconvenientes surgidos en un proceso de evaluación donde existen diferencias socio-culturales importantes entre los países participantes, se llegó a la conclusión que los resultados no habían sido satisfactorios.

A pesar de que hubieron problemas metodológicos en establecer un común denominador entre los países para determinar el número de participantes aprobados en la actividad educativa, se evidencio que el número de alfabetizados fue reducido: en Sudan de los 7.500 se alfabetizaron 2.600; Ecuador de 17.500 consiguieron 4.100, Etiopía de 36.000 participantes llegaron a 9.300 alfabetizados. Estas son algunas de las cifras más representativas pero que no se diferencias del resto de los países participantes.

Tampoco fueron alentadores los resultados del impacto socio económico realizado por intermedio de un complicado instrumento de evaluación para medir cambio de conductas y participación:

"un número reducido (probablemente menos de la tercera parte) de todos los cambios socio-económicos propuestos en los diversos programas fueron efectivamente adoptado por los participantes" (Unesco 1977:202).

Referente a la P.A. los resultados medidos en términos de cambio de conductas en el trabajo, conocimiento y aplicación de técnicas y reproducción y conservación de fuerza laboral indicaron ser positivos pues el 93% de los cambios registrados fueron satisfactorios y de los cuales 51% significativos. Por ejemplo en India, los participantes del sector rural se incorporaron a la "revolución verde" y lograron mayores rendimientos por superficie cultivada (Unesco 1977: 199)

Pero no se verificaron iguales resultado en cuanto a la producción de materiales en apoyo a la creación del medio letrado:

"un problema ha sido la insuficiencia de materiales de P.A.. La idea misma de P.A. parece ser causante de que varios proyectos quedaron adormecidos al suponer que tales materiales tenían una importancia secundaria o auxiliar únicamente" (op.cit. Pág. 155).

De la evaluación de estas experiencias surgieron una serie de recomendaciones, inspiradoras de los programas que optaron por una alfabetización de carácter más integral. Entre otras, estas se referían ambos procesos educativos debían ser descentralizados; vinculado a aspectos económicos y sociales; objetivos y contenidos ligados a los problemas y realidad cultural de los participantes pero elaborados a nivel central en base a estudios antropológicos; métodos didácticos no directivos, utilización de las lenguas maternas, educadores voluntarios del área de implementación y con capacitación en el tema.

No en tanto estas propuestas, la perspectiva funcional no tuvo los resultados esperados, no solo por sus características de selectividad, intensidad y orientación economicista sino porque en su afán de producir mano de obra calificada no tomó en cuenta la situación de injusticia y desigualdad existentes en la sociedad causante de la situación de pobreza.

3. Programas y proyectos de menor escala orientado bajo una perspectiva de alfabetización integral.

La evaluación crítica del PEMA, mudó la orientación de funcionalidad, integrando aspectos sociales y culturales y dando un carácter más global o integral a las actividades educativas pero siempre con énfasis en los aspectos económicos.

Desde mediados de los 70 se han venido implementando estas orientaciones especialmente en los países de Africa Occidental (Togo, Senegal, Sierra Leone, Congo, Níger, Alto Volta).

La tónica de la orientación continúa a ser el aumento de la productividad incluyendo aspectos de salud y educación técnica general. La excesiva burocratización en la organización y supervisión de los programas; el perfil tecnócrata de los educadores; utilización de lenguas maternas y la tendencia a otorgar certificados de equivalencia a la escolarización son las características que definen estos programas (Carron y Bordia 1985).

La actividades de P.A. son escasas y cuando no es orientada hacia la escolarización, se programan alternativas de capacitación en el trabajo (Senegal, Congo, Togo) o se produce material escrito (folletos, periódicos) se crean bibliotecas rurales o se organizan programas radiales de carácter informativo para apoyar la creación del medio letrado (Educafrica 1984).

La literatura consultada no informa resultados sobre estas actividades sino más bien se limita a enumerar la cantidad de diferentes materiales escritos elaborados y da cuenta del número bibliotecas rurales y programas radiales de carácter informativo, en apoyo a la formación del medio letrado.

Estos países se caracterizan por tener cerca del 80% de su población adulta analfabeta y si

bien es cierto los resultados obtenidos con las actividades educativas no han sido muy significativos, la disminución del analfabetismo se ha debido mas a la existencia de un avanzado programas de universalización de la educación primaria como es el caso de Togo y Congo (op.cit.)

La utilización de la lengua oficial en la mayoría de los casos extranjera y de poca utilidad práctica para la población adulta en especial la femenina; la situación de multilingüismo; los débiles esfuerzos emprendido por los gobiernos para desarrollar programas en lenguas maternas; son problemas endémicos que afectan especialmente al sector educativo y que resultan en dificultades de aprendizaje y falta de motivación e interés de los adultos por participar en actividades educativas.

3.1.3. Programas con objetivos socio económicos; estrategias de programas y proyectos experimentales de enfoque general

La erradicación gradual del analfabetismo se planifica principalmente a través de la universalización de la educación primaria y en el caso de los adultos por intermedio de proyectos o programas a largo plazo cuyo resultado podría incidir en el desarrollo económico social del país. Cabo Verde, Botswana, Kenya, Turquía, Zimbawe, Perú, Panamá, México y en general los países de América Latina han optado por esta orientación.

Los programas de alfabetización muchas veces tienen objetivos difusos y muy amplios donde el aprendizaje de las 3R esta vinculado a contenidos variados (educación materno infantil, salud, agricultura pesca, transporte, generación de ingresos,) que responden a las necesidades de desarrollo social del país y que muchas veces constituyen la motivación para participar y permanecer en las actividades.

Alfabetización y P.A. como actividades separadas se centran en programas amplios o puntuales generalmente de carácter experimental y dirigidos de preferencias hacia una población determinada (sector agrícola, pesquero, minero y mujeres) con contenidos que van hacia la solución de un problema específico (alfabetización en lenguas maternas, alfabetización y planificación familiar, etc).

En muchos casos, estos programas adquieren una orientación bastante "funcional", especialmente cuando se las vincula a actividades para la generación de ingresos (varios proyectos de mujeres en Africa y América Latina) sean en la creación de talleres artesanales (Turquía e India) o de cooperativas.

Existe un común denominados entre los países que utilizan esta perspectiva, de no planificar la P.A. recayendo la responsabilidad en la educación primaria. En algunos casos se organizan cursos, en el área no formal, para consolidar conocimientos a partir de las necesidades que surgen de las acciones emprendidas.

En la mayoría de los casos, estas actividades son de responsabilidad del Ministerio de Educación quien le da un espacio en su estructura orgánica sea a nivel nacional como local.

Los recursos económicos destinados generalmente no son suficientes y van disminuyendo en la medida que el Estado les resta importancia o cuando los gobiernos dejan de tener necesidad de legitimizarse frente a determinados grupos a los cuales dirige las actividades.

En cuanto a los recursos humanos generalmente son funcionarios provenientes del magisterio primario con algún curso de corta duración que los prepara para trabajar en la educación de adultos y en algunos casos se contempla el sistema de voluntarios (Cabo- Verde). Estos recursos también van decreciendo en la medida que el Estado o los gobiernos disminuyen su apoyo, de allí que muchas veces se originan iniciativas en la sociedad civil para llevar adelante estas actividades, pero bajo una óptica diferente que puede ser religiosa, partidaria y hasta contestataria.

Un caso interesante de mencionar es el de México, quien preocupado evitar el analfabetismo por desuso ha creado un vasto programa de EA destinado a beneficiar a los egresados de la educación primaria como a los neo-letrados (Prawda J. 1980).

El autor informa que estos programas tienen por objetivo ofrecer educación básica de adultos bajo la óptica de la educación permanente y con el objetivo de consolidar la Independencia del país; promover la solidaridad entre los ciudadanos y disminuir la desigualdad social existente.

Para la consecución de esos objetivos se han creado numerosas instituciones estatales tales como Centro de Educación Básica de Adultos (CEBAS); Misiones Culturales; Escuelas Nocturnas; Sistema de Educación Abierta; se publican y distribuyen una amplia gama de material didáctico; y, se difunden conocimientos a través de programas y cursos transmitidos por la radio y la T.V. (Telesecundaria, Televisión Rural).

Algunos de los programas ofrecidos se procesan en el área formal de la educación como por ejemplo el Sistema de Educación Abierta que permite cursar la primaria y secundaria bajo el sistema de autodictado; otros en la no formal tal como los programas dirigidos al sector campesino; como también en el área informal este último enfocados hacia la motivación de hábitos de lectura e información de carácter general.

La experiencia Mexicana ha sido valorada positivamente y sus esfuerzos han abierto camino a varias actividades de alfabetización y P.A. en el continente. No obstante habría que evaluar si estos esfuerzos han conseguido integrar a un número importante de neo-letrados para evitar la vuelta al analfabetismo o el fenómeno de los analfabetos funcionales.

La amplitud de los objetivos propuestos para los programas de alfabetización de los países que utilizan esta orientación, hacen muy difícil producir resultados cualitativos, de allí que las evaluaciones se centran en los aspectos cuantitativos para medir resultados en la disminución de analfabetos adultos.

Cabo Verde (1980-85) de 54,3% a 41,2%; México (1970-80) de 24,8% a 10%; Perú (1970-80) de 27% a 18,5%; Panamá (1970-80) de 20,6% a 14,2%; Turquía (1980-85) de 32,8% a 20% , pero se acota que han sido los esfuerzos emprendidos por la universalización de la educación primaria los que han tenido una mayor incidencia en estos porcentajes (Prawda 1980, Castillo

y Latapi 1985, Turkey Country Report 1985).

En la mayoría de los países se han organizado pocas alternativas de consolidación de conocimientos arriesgando a que en corto plazo se caiga en el fenómeno de analfabetismo por desuso y que los logros alcanzados sean minimizados como lo sucedido por ejemplo en Cabo Verde que de los 13.013 alfabetizados entre 1982- 86 solo 4.375 continuaron estudios en la única alternativa ofrecida: la de la educación primaria, el resto, marginalizado de otra opción y acompañado de la ausencia de un medio letrado junto a la dificultad de obtener material escrito han ido gradualmente volviendo al analfabetismo por desuso. El país hasta ahora no ha implementado una alternativa amplia para la P.A.

Como ya fue mencionado, un caso diferente lo constituye México, quien con la creación de un amplio sistema de EA, de creación de bibliotecas y una profusa producción de material didáctico abre un abanico de posibilidades educativas a los neo-letrados, pero que hasta 1985 no existe una evaluación de sus efectos a nivel global. No obstante la profusión de actividades desarrolladas puede inducir a pensar que los esfuerzos emprendidos podrían rendir frutos positivos en especial si se le compara con países que han optado por igual perspectiva de educación de los adultos y de ella se pueden extraer numerosos ejemplos para futuros planes de acción en países con situación semejante.

3.2. Factores que condicionan el suceso de las actividades de Alfabetización y P.A

Del análisis de las experiencias y los varios estudios de organizaciones y autores (Medina Urena 1982, Dave 1988, Kotite P. 1989, PNUD 1989, Bangla Golkap 1990, Ballara 1992) surgen algunos indicadores que constituyen factores que favorecen los resultados de las acciones emprendidas en este campo y que sería de conveniencia tomarlos en consideración, en la planificación de tales actividades:

Prioridad política y apoyo comunitario

La necesidad de contar con un apoyo a nivel nacional y local parece ser uno de los ejes principales para la movilización de los participantes como también para evitar el abandono de las actividades educativas. También sensibiliza a los grupos hostiles para participar no solo es estas mas también en otras actividades de cuño social político y económico de la que forma parte la acción educativa.

Apoyo nacional y local compromete a la sociedad en acciones de movilización, de destinar recursos necesarios, coordinar actividades como también colabora a que la sociedad tome conciencia de su importancia en apoyo al desarrollo.

Alfabetización y P.A. un solo proceso educativo

Como dos momentos de un mismo proceso educativo, permitirá retener, desarrollar, aumentar y poner en práctica permanente los conocimientos adquiridos y continuar en la búsqueda de aquellos necesarios para mejorar individual y colectivamente su comunidad para la

transformación de la misma.

El apoyo a la creación de un ambiente letrado, especialmente en el sector rural, la posibilidad de involucrarse en actividades y responsabilidades diversas para su desarrollo y transformación del medio, solo pueden ser posibles en un proceso educativo continuo que se inicia con la alfabetización y continúa con la P.A.

Enfoque integrado

Vincular estas actividades a las estrategias de desarrollo nacional y local, puesto que no constituyen un fin en si mismo, sino que es uno de los tantos elementos que apoyan el desarrollo y transformación de una sociedad:

“Alfabetización, como la educación en general, no son el motor de los cambios históricos, No son el único medio para la liberación pero es un elemento esencial para todo cambio social” (declaración de Persepolis 1982, citado en Hamadache et al. 1986:22)

Estas actividades incluirán la dimensión política, social, económica y cultural de la realidad donde se aplican para contribuir eficazmente al proceso profundo de cambio en las estructuras, en beneficio de los participantes.

Necesidades e intereses de los participantes

El interés por participar activamente en este proceso educativo aumentará si este responde a sus necesidades inmediatas. No obstante necesidades e intereses tendrán que vincularse paulatinamente a necesidades e intereses estratégicos que permiten la transformación de la realidad.

Esto deja abierta la posibilidad de que si el aprendizaje de la lecto escrita no es una necesidad inmediata se debería comenzar con otro tipo de actividades que van al encuentro de la solución de problemas básicos y que, muchas veces son de sobrevivencia.

Por ejemplo, en el proyecto de Educación con Población Desplazada impulsado por la UNESCO (1989-90, Provincia de Sofala, Mozambique) se partió organizando actividades para solucionar los problemas de sobrevivencia de los refugiados, quienes luego de alcanzados, visualizaron la necesidad del aprendizaje de la lecto escrita y otros conocimientos y se organizaron en grupos de alfabetización.

Informaciones o conocimientos lejanos a la realidad e intereses de los participantes aumentará el desinterés y la resistencia a participar resultando como consecuencia una alta tasa de abandono en las actividades educativas.

Enfoque participativo

Si la movilización de los participantes es uno de los factores importantes, la participación de los mismos en las diferentes etapas que conforman el ciclo de una campaña programa o proyecto (identificación, diseño, implementación y evaluación) aumentan las posibilidades de que las actividades organizadas sean exitosas, especialmente si se toman en cuenta sus experiencias y opiniones:

"la participación procura prepara y garantiza la adhesión de los individuos a los proyectos de los cuales fueron gestores y asegura su compromiso y adhesión a las actividades" (Dave 1988:132, mi traducción).

Este enfoque consume mucho mas tiempo que cuando las actividades son elaboradas centralmente, pero el tiempo destinado se justifica plenamente por los beneficios que trae especialmente desde el punto de vista educacional, organizativo, de la identificación de necesidades y toma de decisiones, y del compromiso de los participantes.

Otros factores

Estructurales: coordinación y descentralización

Obtener una mayor eficacia en la implementación de las actividades educativas dependerá de su descentralización y de la coordinación que exista con las varias instancias actuantes en la comunidad.

Canales y medios educativos deben tener una estructura flexible y dinámica vinculada a las situaciones particulares del lugar donde se llevan a efecto, especialmente cuando se trata de poblaciones en situación especial como el caso de mujeres y jóvenes. La existencia de multiculturas, multilingüismo, diferencias religiosas, de usos y costumbres y otras pueden incidir en los enfoques del proceso educativo con variaciones de localidad en localidad.

Pedagógicas: métodos y contenidos

Métodos no directivos, centrados en los participantes, innovativos, flexibles y adaptados al ritmo de los participantes; contenidos que respondan a sus necesidades e intereses aumenta el interés por participar y facilita el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a los contenidos, habría que tener la precaución de no ser muy amplios y que cubran de una misma vez muchos temas o tópicos diferentes.

Si la enseñanza del código escrito tiene menos prioridad que la llamada "concientización" se corre el riesgo de relegar la enseñanza de la lecto-escrita a un plano secundario lo que aplaza considerablemente el aprendizaje de la lecto-escrita y que puede llegar a ser un factor de desmotivación.

Tiempo

Uno de los factores que influye en el ausentismo y abandono de las actividades educativas es la falta de tiempo para dedicar un espacio dentro de sus labores cotidianas. De aquí se desprende que la planificación de estas deberán ser lo suficientemente flexibles para adaptarse al tiempo disponible de los participantes.

Lengua

Existe un consenso de los beneficios que trae el uso de las lenguas maternas en el proceso educativo, pero la elección de esta alternativa es costosa y deberá considerar no solo la existencia de códigos escritos suficientemente elaborados para esa lengua sino que también situaciones tales como su grado de utilización en el contexto local y nacional, y, la existencia de suficiente material escrito para continuar aprendiendo.

La alternativa bilingüe parece ser la más viable para facilitar el aprendizaje e integrar con facilidad a los participantes en la realidad lingüística nacional, que podría incluir un proceso de pre-alfabetización donde se ejercita oralmente y por un período inicial la lengua oficial del área.

Selección y capacitación de educadores

El origen de los educadores debería ser de preferencia del área donde se implementarán las actividades, teniendo en cuenta los códigos particulares de relacionamientos (etarios, étnicos, religión).

Con formación inicial sólida y reciclajes esporádicos en los varios aspectos del proceso educativo, su vinculación no puede tener solo un carácter voluntario sino que contemplar algún tipo de gratificación por el trabajo desempeñado.

Costos

Este es un proceso que está lejos de ser una alternativa barata y es necesario considerar suficientes recursos económicos para evitar ser interrumpidas por falta de financiamiento.

3.3. Tendencias y Prácticas en la Post-Alfabetización: las estrategias de enseñanza aprendizaje

A partir del lugar que se sitúa la P.A. en el proceso de enseñanza aprendizaje distinguo dos grandes tendencias que engloban una diversidad de actividades:

1. La tendencia de considerar a la P.A. como un proceso separado de la A.A. con énfasis en actividades educativas que tiene equivalencias al sistema de educación del país.
2. Una segunda tendencia donde la alfabetización y la P.A. son un mismo proceso y parte de

la educación permanente de educación continúa. El fin último de los conocimientos aprendidos es para la transformación de la sociedad en beneficio de los grupos participantes especialmente de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. No se da un proceso exclusivo de P.A. sino que uno de educación continua, que en muchos casos sigue la perspectiva de la Educación Popular.

La mayoría de los países del tercer mundo manifiestan una fuerte inclinación por adoptar programas enmarcados en la primera tendencia con algunas actividades de poca monta, en el área de la educación no formal o informal.

No en tanto debo señalar que en la década de los 70 se verifica una fuerte adhesión a la segunda tendencia en los varios foros internacionales sobre la materia. Especial eco tuvo entre los países que proyectaron un proceso de desarrollo socialista y/o marxista, pero por sobretodo su implementación a sido hasta ahora de responsabilidad de organizaciones no gubernamentales que en la línea de la educación popular y en la búsqueda de una hegemonía de signo contrario, se inscriben en la lucha por la participación de los sectores mas pobres de la población.

Hoy en día existe un consenso que este es un proceso de educación permanente para el desarrollo de una mejor calidad de vida de los participantes y que va más allá de la mera retención de conocimientos. La educación no es un fin en si mismo, sino que es uno de los tantos factores que colabora con los participantes para que puedan enfrentar sus necesidades que incluyen una dimensión individual, colectiva, de grupo, de comunidad y en su relación con el mundo que lo rodea. (Freire 1977, 1983, Dave 1988, Dumont B. 1990, Ballara 1992).

Desde esta óptica la P.A. es un proceso cuyos objetivos son el de retener conocimientos, continuar aprendiendo y aplicar este para el desarrollo personal, social, del grupo, de la comunidad. Estos conocimientos, por sobre todo se deben caracterizar por responder a las necesidades de los participantes como individuos, grupo y en comunidad, como también que los prepare para su participación en la sociedad.

Para situar el uso de la radio en la P.A. he agrupado en las **estrategias de enseñanza aprendizaje**, la variedad de actividades educativas diseñadas, con o sin uso de medios de comunicación y organizadas sea masivamente o para grupos y basadas en los ejemplos desarrollados en el punto 3.1. También en ellas se incluye aquellas cuyos objetivos abarcan desde la retención de la lecto escrita, la continuación de los conocimientos aprendidos sea en el sistema formal, no formal e informal, como también se refieren a la promoción de un ambiente letrado y a la participación del adulto en la comunidad para su transformación.

En la literatura se encuentran una variedad de maneras de clasificar las actividades de P.A., que parten entre otros, de enfoques políticos, sociales, económicos, culturales, o de los medios utilizados, así por ejemplo entre quienes utilizan este último enfoque, las agrupan por categorías (impresos, no impresos, medios electrónicos, juegos, etc.) y/o formatos.

Sin negar la validez de esas categorizaciones, para este estudio, la clasificación de las diferentes actividades de P.A. se hará desde el punto de vista de educativo. Es común cuando se planifican actividades de P.A. a nivel nacional, regional o local los responsables, gobiernos

o ONG'S, optan por determinadas estrategias de implementación que constituyen actividades educativas de allí que he considerado pertinente considerarlas como estrategias de enseñanza aprendizaje.

Generalmente, se entiende por estrategias de enseñanza aprendizaje a un conjunto de actividades educacionales especialmente diseñadas para determinados objetivos de los educandos. Comúnmente, el término se utiliza para referirse a la organización de actividades educativas y a la disposición de los recursos que se ponen al alcance de un individuo durante el proceso de educacional para alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje. Si una estrategia implica objetivos y opciones con implicaciones en la acción, cuando se refieren al aprendizaje individual, estas implicaciones se dan a nivel individual. (Dave H. et al, 1988).

El enfoque utilizado en este estudio para identificar las diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje en la P.A. es a partir de la planificación que se hace de estas acciones en programas o proyectos de alcance nacional, regional o local.

El sentido que se les da a "estrategias de enseñanza aprendizaje en la P.A." no se refieren a las acciones dirigidas a un individuo sino a una categoría de educandos, los neo-letrados que participan de actividades de P.A. sea esta entendida como una actividad aislada del proceso de A.A. o como parte de ella en un proceso global de educación permanente. Las implicaciones en la acción están dirigidas principalmente hacia grupos de neo-letrados de nivel local, regional o nacional.

Definido el foco y sentido de las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas en la P.A., estas las clasifico en:

1. Las que establecen vínculos estrechos con el sistema formal de educación, (adaptado o no al adulto) con el fin de obtener un certificado que le permita transitar por los diferentes alternativas que este ofrece permitiéndole alcanzar niveles de educación superior (secundaria, técnica, universitario) o de especialización.

Generalmente, estas se expresan en cursos y funcionan paralelamente al sistema formal; muchos son de orientación vocacional; casi todos con orientación académica. Es común que se organicen cursos del tipo para integrar o mejorar la situación de los participantes en el mercado laboral a través de la educación técnica o cursos para completar la formación escolar. En muchos casos la radio cumple la función de apoyar contenidos, sostén de la labor del educador o en los menos, como el único medio para transmitir contenidos.

2. Aquellas viradas hacia la producción de material escrito para la lectura tales como libros, periódicos, folletos, boletines, panfletos, afiches, calendarios, como también material de extensión elaborado por diferentes organizaciones y sobre temas tales como salud, agricultura, medio ambiente etc.. Su objetivo es la práctica y consolidación de lo aprendido en la A.A. por intermedio de la lectura o la creación y apoyo a un ambiente letrado. Su método de elaboración puede ser participativo o de responsabilidad de una institución, un equipo de educadores o especialistas en la materia que elaboran estos materiales para el educando.

Es común encontrar en esta estrategia, la organización de imprentas rurales o comunitarias

con o sin participación de los interesados para la producción de éstos o de periódicos, revistas, diarios murales de carácter más permanentes, con contenidos que van desde temas de interés general, de orden cultural, político, social, económico hasta aquellos con orientación técnico vocacional. A pesar de las dificultades en su implementación producto de la falta de personal especializado, problemas económicos para la producción del material, producción y distribución insuficiente, esta estrategia es muy utilizada en varios países.

3. Las que promueven la creación de bibliotecas rurales o salas de lectura con el objetivo de mantener, avanzar y promover un aprendizaje de contenido variado en programas de P.A. También con esto se tensiona motivar y apoyar la creación de un ambiente letrado en beneficio de la comunidad.

En algunos casos, las bibliotecas rurales organizan actividades de lectura con grupos de discusión para motivar el aprendizaje de nuevos conocimientos como también en la perspectiva de establecer una comunicación horizontal y dialógica entre participantes y estructuras financiadoras. Como ejemplo se puede citar las Mobraltecas en Brasil y las bibliotecas rurales en Tanzania.

4. Estrategias de aprendizaje que utilizan los medios electrónicos de comunicación de masas sea para informar a la audiencia, consolidar o avanzar en el aprendizaje, como también para la participación y movilización de los perceptores con el objetivo de transformar su comunidad.

Aquí se incluye el uso de la radio o T.V. con o sin material de apoyo escrito, las experiencias con pequeños medios, como también la educación a distancia que generalmente están dentro del sistema formal de educación.

5. Estrategia de aprendizaje orientada hacia la organización de cursos, cursillos, seminarios, encuentros de corta y mediana duración con el fin de retener conocimientos, continuar aprendiendo o aplicar estos para el desarrollo del grupo o la comunidad.

De contenido variable generalmente no proporcionan una equivalencia al sistema formal ges sus objetivos tienden a ser orientados hacia la búsqueda de soluciones a necesidades de los participantes y su comunidad como también orientados a dar apoyo a programas de desarrollo local o regional.

En el estudio realizado durante la década del 80 por el Instituto de Educación de la Unesco-Hamburgo, que analizo los programas de P.A. de 22 países de las varias regiones del mundo, considero también como estrategia de aprendizaje de P.A. aquella basada en la organización ocasional de grupos de estudio, grupos de acción local, medios de comunicación tradicionales, actividades deportivas y lúdicas, señalando que porque en estas actividades no se da claramente la relación enseñanza aprendizaje en el sentido tradicional resultaban un poco controversial incluirlas como estrategias. No obstante esto, y a pesar que no me referí a ellas cuando analice las actividades de P.A. en los diferentes países estudiados, he estimado incluirlas en esta estrategia porque constituyen actividades educativas importantes pues al compartir experiencias de este tipo, se da aprendizaje de nuevos conocimientos.

En la práctica el objetivo en muchas de estas actividades es la profundización del

conocimiento, transmisión de habilidades o procura la solución de problemas y a veces se refieren a ellas como animación, participación, desarrollo comunitario etc. que se distinguen por su flexibilidad y vinculación a alguna práctica social o de organización. Ejemplos se encuentran en programas organizadas por centros culturales o sociales que pueden ir desde la realización de actividades domésticas hasta la organización de comités. Algunas actividades deportivas tradicionales como también lúdicas tales como grupos de teatro, marionetas y títeres, ferias y exposiciones, concursos, también son incluidas dentro de esta estrategia, no obstante la dificultad que puede surgir si se quisiera evaluar su componente educativo y medir el tipo de aprendizaje y conocimiento adquirido. A pesar de esto, soy de opinión que estas actividades, más bien facilitan el aprendizaje y apoyan la movilización de los participantes y los grupos para la socialización, de allí el interés en incluirlas en esta estrategia de aprendizaje dentro del sector informal de la educación.

4. COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN DE ADULTOS Y POST ALFABETIZACIÓN

La correlación existente entre educación y comunicación es compartida por varios especialistas en la materia: "la educación es comunicación, es diálogo en la medida en que no es solo transferencia del saber, sino que un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados" (Freire 1970:69).

A nivel internacional, le ha cabido al informe McBride, documento que reúne las recomendaciones de especialistas de diferentes organismos que estudian los manejos de los medios de comunicación, correlacionar la acción educativa con la función comunicacional, al recomendar comprender a la comunicación y a la educación como procesos de implicación recíproca.

Este estudio, adhiere a lo expresado por Freire y la comisión MacBridge extendiendo esta correlación a la educación de adultos y a la P.A. que han inspirado en América Latina numerosas experiencias.

Siguiendo la metodología de análisis utilizado en capítulos anteriores, en este capítulo se profundizara la relación entre la acción educacional y la función comunicativa para luego presentar los modelos de comunicación utilizados en las estrategias de enseñanza aprendizaje en la P.A.

La comunicación no será vista como un fenómeno filosófico, de epistemología o como fenómeno psicológico. La comunicación, será enfocada en su contexto social donde convergen corrientes sociológicas y sobre el desarrollo.

Para poder situarla en la historia, podemos comenzar recordando a lo que Aristóteles (324-322 AC) se refirió cuando definió científicamente la comunicación retórica como "la búsqueda de todos los medios posibles de persuasión" (Nixon R.1963:13) organizando su trabajo en 3 capítulos: la persona que habla (quien), el discurso que pronuncia (que), la persona que escucha (quien).

En el transcurso del tiempo, la manera de ver la comunicación fue modificándose hasta llegar

ahora a coexistir 2 formas de entender la comunicación:

Una referida a

"conjunto de procesos físicos y psicológicos a través de los cuales se ponen en relación dos o mas sujetos o se establecen intercambios pertinentes de información entre estos sujetos, en los que intervienen aspectos cognitivos y afectivos con vistas a alcanzar ciertos objetivos" (Unesco 1986: 142)

Otro que hace referencia a

"la transmisión de una información entre un emisor y uno o varios receptores, mediante la escritura, la palabra, los gestos, las imágenes, los sistemas de signos convencionales o los medios audiovisuales informáticos" (Unesco op. cit.)

Los dos conceptos conllevan en común una transmisión, intercambio de conocimientos, información, lo que los diferencia es el modo de contacto, sea interpersonal o mediatizado por elementos externos al sujeto. No en tanto esto, ambos conceptos contienen los componentes de un modelo de comunicación: emisor - mensaje - receptor.

El enfoque de la comunicación ha generado una diversidad de propuestas teóricas del modelo de comunicación, comenzaré refiriéndome a el, desde los dos paradigmas del desarrollo.

Brevemente, para quienes se sitúan en el paradigma del equilibrio, que procura la estabilidad del sistema social legitimizando las estructuras existentes y donde la educación es palanca para el desarrollo, la comunicación es vista como la transmisión de estímulos de un emisor a un receptor que entrega un mensaje unidireccional hacia el individuo que aprende.

Comunicación es transmisión de información, difusión que pone énfasis en contenidos e efectos del mensaje. El emisor es dominante y poseedor de la verdad que entrega "saber" a los receptores en posición subalterna.

Algunos teóricos de este paradigma, en concreto los estructuralistas, le incluyen a este modelo una retroalimentación cuyo enfoque se orienta mas a medir el efecto y eficacia del modelo que a la participación de los receptores, pues el objetivo es que este haga, ejecute una directiva.

Esta manera de visualizar la comunicación, se origina en la posición desarrollista de la década de los 60. Sus postulados parten de que es necesario persuadir al receptor para cambiar actitudes, entendida estas, como la substitución de los conocimientos y hábitos tradicionales por la introducción de nuevas tecnologías para el aumento de la producción. De esta manera se "moderniza", se desarrolla la sociedad.

El rechazo al cambio, el conflicto, se enfrenta entregando nuevos conocimientos versus ignorancia y atraso y resaltando ventajas y recompensas sin referirse a los valores del medio social.

La teoría de sistemas, que sostiene que la existencia de sistemas deficientes son barrera para el desarrollo, en su afán por buscar una mayor eficiencia en el funcionamiento del mismo y obtener determinados objetivos pone énfasis también en los contenidos y efectos de un entrenamiento técnico para la mejor administración del sistema.

En una posición crítica al paradigma del equilibrio, surge el paradigma del conflicto que considera que las propuestas del primero más que ayudar, entorpecen el desarrollo de una sociedad pues no toman en cuenta la necesidad de una transformación global de esta para alcanzar el desarrollo.

La influencia de esta posición, resulta en que, a fines de la década de los 60, en América Latina, comienza a surgir una forma de enfocar la comunicación de una manera diferente, poniendo énfasis en el proceso de comunicación entre sujetos y comunidades que intercambian experiencias, conocimientos, para su transformar-se y transformar la comunidad y la sociedad. Esta es una comunicación grupal y se le ha denominado de varias maneras: participativa, dialógica, comunitaria, democrática etc.

Lo interesante es que a partir de ella, se comienza a gestar una "nueva conceptualización de comunicación" (Kaplun 1987) proceso aún no terminado, que desmitifica la comunicación-monólogo, y que está siendo probado a lo largo de las experiencias, que van originando nuevas propuestas.

Esta nueva concepción se inspira en el pensamiento de algunos sociólogos europeos y norteamericanos y en A. Latina, será el educador P. Freire que al imprimir una clara orientación social, política, y cultural a la educación hace participe a la comunicación de iguales enfoques teóricos y prácticos.

Teniendo en cuenta que la educación es uno entre tantos otros factores que actúan en interrelación para la transformación de la sociedad, el modelo educativo propuesto por Freire de la "educación para la libertad", "la pedagogía del oprimido" como acto de liberación de los oprimidos, es un aporte más en la transformación de esa sociedad. Su pensamiento impregna las bases de la educación popular, que en su correlación con la comunicación se dan las propuestas de la comunicación popular, dialógica, recíproca por y para la libertad, la democracia.

Los principios teóricos del pensamiento Freiriano y de la educación popular fueron desarrollados en otro apartado de este estudio y para no redundar en el tema, el lector podrá remitirse a él para un conocimiento más acabado. Lo que interesa aquí es situar a la comunicación desde la perspectiva del paradigma del conflicto donde se sitúa este estudio, la definición de Beltrán J. R. transparenta la posición, al afirmar que:

"comunicación es el proceso de interacción social, democrática basada en el intercambio de signos por el cual los seres humanos comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones libres, igualitarias, de acceso al diálogo y participación" (citado en Kaplun 1987: 69).

Al situar a la comunicación de una manera más explícita, esta definición, viene a

complementarse con la de Freire que se sitúa más en término del proceso educativo. Lo que caracteriza a esta perspectiva de comunicación es la participación y diálogo que se encuentra en el centro del proceso.

4.1. La acción educativa y la función comunicacional: Modelos recíprocos

4.1.1. Los modelos de educación de adultos

Las bases teóricas, enfoque y su lugar en el concepto de desarrollo de la educación de adultos y la P.A. ya fueron desarrollados en detalle cuando me refiero a los paradigmas del equilibrio y del conflicto. De ese análisis, se desprende que las varias estrategias de aprendizaje utilizadas en la P.A. van al encuentro de los modelos de educación de adultos.

A continuación, presentaré brevemente los modelos mas utilizados en la educación de adultos para facilitar su relación con los de comunicación. Estos se basan en las clasificaciones que Diaz Bordenave (1976 citado por Kaplun 1987), da a los métodos de educación, y que responden a los de educación de adultos

1. Modelo que pone énfasis en los contenidos utilizando la pedagogía trasmisora de conocimientos para que el educando aprenda.

Este modelo corresponde a la educación tradicional, donde no hay una real valorización de la experiencia del educando y por lo general la tónica se da en la de un educador que informa conocimiento, valores, un educador poseedor del saber; y, un educando que recibe ese saber y lo repite a memoriza , en muchos casos sin relacionar.

Siguiendo a Freire, este tipo de educación se refiere a la "educación bancaria", educando deposito de conocimiento e informaciones para su "domesticación". No prevé la transformación del sujeto para mejorar su realidad y transformarla en pos de una mejor calidad de vida. Es en este sentido que se entiende que el objetivo de la acción pedagógica es aprender. El saber, el conocimiento se trasmite de un sujeto a otro que es ignorante, que no sabe. Esta transmisión de conocimiento no puede ser de otra manera sino que a través del monólogo este último, que finalmente resulta en una "domesticación", como Freire lo identifica.

2. Modelo que pone énfasis en los efectos y que surge a partir de un cuestionamiento del primer modelo, ubicándose en la posición desarrollista de los años 60.

Tiene bases en las teorías del aprendizaje conductistas y neo conductistas donde el aprendizaje, según Watson J.B. representante de la teoría de condicionamientos, es el proceso por el cual se construyen reflejos condicionados o respuestas aprendidas (conductas) al sustituir un estímulo por otro (Arancibia y Cornejo 1976).De este modo el propósito es que las respuestas del educando lo lleven a "hacer" y adoptar conductas deseadas.

Sus bases conductistas orientan a la acción educativa a moldear la conducta de los participantes, con objetivos previamente establecidos. Se habla de cambiar actitudes que se traducen en persuadir y conducir al educando para que abandone sus valores, hábitos,

conocimientos tradicionales y adopte los nuevos que le son propuestos.

Para los conductistas de la teoría del contigüismo, el aprendizaje se produce cuando estímulo y respuesta se presentan juntos, el educando adoptará una nueva conducta. Thorndike E.L. adelanta que si el efecto es placentero se fortalecerá el aprendizaje y por eso es necesario el refuerzo (op.cit.1976).El propósito es que el educando haga y adopte conductas deseadas partiendo de estímulos que llevan una respuesta determinada. Resistencia al cambio, el conflicto, se evita insistiendo en la recompensa que es un refuerzo para la nueva conducta que se adoptará.

Son los conductistas quienes sientan las bases de la conocida "tecnología educativa", donde el aprendizaje, según Skinner B.F. uno de los mejores representantes de esta línea, sería la manipulación del refuerzo en función del objetivo propuesto, refuerzo graduado con objetivos intermedios y finales que constituyen el principio básico de las "maquinas de enseñar" y dan lugar a la instrucción programada.

Para conductistas y neo conductistas, la motivación de los educandos para integrarse a actividades de educación es muy importante, porque así los predispone al cambio. De la misma forma, la evaluación de los resultados, en función de los efectos, es importante para medir la nueva conducta adoptada por el educando.

Este es un método activo que procura acciones y donde la participación de los educando se limita a la ejecución de las mismas. El papel del educador es de programador, instructor que define y delimita contenidos orientados hacia lo que es necesario que el educando conozca y ejecute.

3. Modelo que enfatiza el proceso de transformación de los participantes y la comunidad. La educación es para formar, que inserta en un contexto social lleva a la transformación de participantes y sociedad.

El énfasis es en el proceso porque la educación es vista como un acto **permanente** donde el sujeto va descubriendo, elaborando y reinventando, haciendo suyo el conocimiento.

Este modelo se basa en el pensamiento de Freire y que en América Latina se ha desarrollado bajo la perspectiva de la educación popular. Ambos fueron presentados en este estudio y no entraré en detalles. Más para situar rápidamente al lector, pasaré a hacer un rápido resumen de las características más sobresalientes:

- La educación es concebida como un proceso educativo de cuño **problematizador** que motivara la reflexión en grupo de los participantes con la meta de transformar su comunidad. Este proceso educativo es de auto-educación, se "aprende a aprender" y de esa manera se va adquiriendo una **conciencia crítica**.

- Para que esto ocurra, debe darse una **participación activa** de educador y educando en y para la comunidad.

- Cuando surge la conciencia crítica, esta lleva hacia un **cambio de actitudes** al asumir su

realidad para cambiarla. Pero este proceso no se da aisladamente sino su eje es el **grupo**, pues como dice Freire nadie se educa solo, un grupo que se desarrolla en un contexto social y con un compromiso social.

- **Educador/educando** en interrelación, van construyendo y aprendiendo juntos a través de un proceso de análisis y reflexión. No en tanto al educador le cabe un papel importante en la formulación de contenidos (mensajes) problematizadores que faciliten y estimulen el proceso de búsqueda de conocimientos.

El educador debe ayudar al grupo en la expresión de inquietudes y necesidades y para ello tiene que ser activo y entregar informaciones para avanzar en los conocimientos. La información no debe ser discursiva, sino crítica y problematizadora, que aporte datos del contexto social y vinculados a las necesidades del grupo.

Si son necesarias para el grupo, el educador también podrá entregar habilidades y destrezas usando métodos transmisores que conservan una orientación global, problematizadora, participativa, que utilice el diálogo y el debate para la acción transformadora.

Es importante insistir en el papel del educador, para evitar que los fundamentos teóricos de este modelo sean interpretados de manera exagerada anulando todo aporte del educador o clasificándolo como impositivo y manipulador, bajo el argumento que en este modelo "nadie educa a nadie". Poner énfasis en la transformación de los educandos a través de la interacción y el diálogo para obtener conocimientos no equivale a afirmar que todo tiene que surgir del auto descubrimiento del grupo (Kaplun 1987), como tampoco invalida el papel del educador.

Finalmente habría que agregar que este modelo considera al error como un momento necesario para avanzar y al conflicto como una fuerza problematizadora, por eso no los rechaza sino que las asume en una dimensión positiva.

Los dos primeros modelos se caracterizan por ser procesos exógenos, externos al educando bajo la óptica del paradigma del equilibrio, y en el paradigma del conflicto se ubica el tercer modelo como proceso endógeno planteado a partir del educando. Uno o varios de estos modelos pueden estar simultáneamente presentes en las estrategias de aprendizaje de P.A.

4.1.2. Modelo de comunicación

La reciprocidad entre proceso de educación y comunicación, sugiere que a cada modelo de educación de adultos le corresponde un determinado tipo de comunicación:

1. Modelos unidireccionales

1.1. Se refiere a aquel que se apoya en el modelo educativo trasmisor. El patrón de comunicación es unidireccional donde el emisor transmite un mensaje educativo al receptor con el objeto de aprender conocimiento.

1.2. Los que se apoyan en la línea conductista, modelo muy difundido y utilizado en

actividades de comunicación mantienen igual modelo pero le añaden la retroalimentación (o respuesta) que parte del receptor hacia el emisor, para que este evalúe el efecto del estímulo emitido.

Es bajo este enfoque que se origina la llamada "ingeniería del comportamiento", donde el comunicador, como un practicante de ella tiene como función "inducir y persuadir a la población a adoptar determinadas formas de pensar, sentir y actuar, que le permitan aumentar su producción y su productividad y elevar sus niveles y hábitos de vida "(Ramsay 1975 citado en Kaplun 1987: 32),

No me detendré en una explicación mas detallada sobre estos modelos, pues su reciprocidad con los de educación de adultos cuyo énfasis es el aprender (modelo 1) o hacer (modelo 2) es clara y ya fueron explicadas sus características en el apartado anterior, En todo caso deseo resaltar que lo que caracteriza la unidireccionalidad de estos modelos es la determinación casi exclusiva del educador / emisor/ programador en los objetivos y contenidos a ser entregados al educando, de tal manera que educación y aprendizaje son entendido mas en la línea de la información que la formación., usando métodos de preferencia expositivos que apoyan la memorización y repetición.

2. Modelo Participativo, de doble vía.

Como posición de signo contrario a la unidireccionalidad, verticalidad, exposición, información, surge el modelo donde la participación de los adultos es el centro del proceso educativo, visto este último con las características de una pedagogía endógena que va al encuentro del tercer modelo de educación de adultos.

Si en ese modelo se enfatiza el proceso de transformación de los participantes y la comunidad, la comunicación participativa pone acento en el proceso de interacción entre participantes en la comunidad, que comparten voluntariamente y en diálogo, sus experiencias, conocimientos, saberes con la meta de transformar-se y transformar su comunidad.

Ambos modelos son recíprocos, y me detendré en el modelo de comunicación participativo desarrollados por Kaplun (1980-85-87) quien a partir de Freire ha orientado los fundamentos teóricos e implementado acciones con este enfoque en varios países de América Latina.

Para el autor, lo que define este modelo es el triángulo **educación-comunicación-organización**: la educación de los grupos se hace a partir de la práctica organizativa y la reflexión de su práctica para la acción, indispensable en un proceso de socialización.

La acción comunitaria impregna el proceso educativo, a la re- socialización del individuo y el grupo en un proceso de transformación que lo lleva a la re-codificación del mundo.

De aquí que la actividad educativa es una intercomunicación de experiencias y acciones compartidas y propulsor de transformaciones sociales. El aprendizaje es un elemento adicional a la adquisición de una mayor experiencia y conciencia crítica para el cambio y con la

búsqueda de los medios que contribuyan a esa transformación. Su objetivo es profundizar el conocimiento, expandir sus habilidades y consolidar capacidades para enfrentar y resolver problemas. La participación activa de los sujetos del grupo los capacita para que los programas, métodos y contenidos respondan a sus necesidades e intereses. La comunicación provee los medios y canales para la autoexpresión e intercambio de experiencias. Es "una comunicación democrática, dialógica, de doble vía participativa y al servicio de las mayorías" (Kaplun 1987:67) que hace cada vez mas clara la diferencia con información. Siendo la primera un proceso donde los individuos en diálogo recíproco alcanzan una conciencia común, la información, necesaria en muchos casos, entendida como transmisión unidireccional de mensajes de un emisor a un receptor.

Desde esta perspectiva, es el modo como se procesa la participación en apoyo a la organización de acciones, la que le da sus rasgos genuinos. La participación como interacción tiene tres dimensiones:

Una donde el adulto participa en la toma de decisiones, la dimensión político social; otra, la educacional que parte del modelo educativo endógeno donde el educando es centro del proceso educativo y los grupos y organizaciones asumen su propio proceso educativo. El conocimiento es producto de una construcción colectiva y la educación no es un fin en si mismo pero un apoyo por y para la participación. Su objetivo es formar y preparar la participación social.

La tercera dimensión, la comunicacional, es un proceso de doble vía donde Emisor (educador) y Receptor (educando) participan alternadamente en el proceso de comunicación como EMIREC, para usar el termino de Cloutier: todo ser humano esta dotado de las funciones de emisor y receptor y participa en el proceso de comunicación en total reciprocidad, actuando alternadamente como uno u otro (Kaplun 1987) para la entrega de un mensaje (contenidos, conocimientos, saberes, experiencia). Los participantes son a la vez Emisor y Receptor de mensajes, son EMIREC, que participan voluntariamente en compartir experiencias que los llevará al conocimiento y aprendizaje a través de un diálogo amplio y abierto.

MODELO DE COMUNICACIÓN EMIREC

El modelo de comunicación puede ser graficado así:

ER

ER

La comunicación así entendida, incluye en un solo proceso la educación; la participación; y, lo organizativo asociado a la organización popular.

Porque el objetivo de la participación no queda solo en la bi -direccionalidad del mensaje y su autogeneración, sino que apunta al apoyo de las organizaciones populares para que realicen acciones para la transformación individual y colectiva. Comunicación participativa es educación comunicación y participación para organizar y/o apoyar a los grupos para la acción.

Para el estímulo de la participación, se hace necesario incluir un otro componente de la comunicación: **la pre-alimentación** concebida como un estudio previo al inicio de la actividad comunicacional de la situación, las necesidades e intereses de los destinatarios, para que objetivos y mensajes reflejen y representen al grupo desde el inicio.

La **eficacia del mensaje** dependerá de una relación abierta con los destinatarios, de empatía, donde se usen las dimensiones múltiples del lenguaje (cognitivos, afectivos), se adopten los signos del destinatario presentados de una manera coherente que permita su interpretación y relación a la realidad para que la decodificación del mensaje movilice. Los mensajes tiene que ser vivos y abiertos y presentar pocas ideas pero bien desarrolladas, evitando todo lo que altere o impide que llegue correctamente al destinatario. El mensaje debe permitir la reflexión, discusión, aplicación de sus contenidos para suscitar un proceso de acción.

En este modelo el **comunicador** no es una fuente emisora sino que un "facilitador-animador" (Kaplun 1987 op.cit) que en reciprocidad al tercer modelo de educación de adultos, recoge experiencia de la comunidad, las selecciona, ordena , y organiza para hacer una formulación pedagógica del mensaje que presentará los hechos de una manera problematizadora de forma tal que cuando es devuelto a la comunidad, este mensaje pedagógico servirá para ver la situación de una manera crítica y de allí desprender el análisis, la discusión y la acción, si es necesario. Al facilitador- animador, también le cabrá la función de entregar habilidades y destrezas cuando sea necesario, como también organizar el diálogo y apoyar las condiciones pedagógicas para la participación en y entre grupos.

4.2. Reciprocidad de los modelos de educación y comunicación en el uso de la radio

El proyecto de desarrollo elegido por el país y el papel que le cabe a la educación en ese proyecto determinarán la planificación y diseño del modelo de educación y comunicación de la radio en la P.A. La población objeto, el tamaño del medio y la estrategia de usos de la radio darán las características particulares a cada experiencia en relación a objetivos de la P.A. y modelos. Acciones implementadas a nivel de organizaciones privadas responderán a objetivos e intereses particulares con opción a colaborar o no con el proyecto de gobierno.

Si aceptamos la reciprocidad entre los modelos educativos y comunicativos, encontramos que los elementos intervinientes en ambos, son en lo substancial los mismos aunque las categorías instrumentales varían.

En el esquema desarrollado por Dominguez Vargas (1992) se presentan con claridad esta afirmación con la salvedad que sus componentes pueden variar de acuerdo a la realidad en la que se aplican

RECIPROCIDAD ENTRE MODELO EDUCATIVO Y COMUNICATIVO

PROCESO EDUCATIVO

contenidos

Material Didáctico

Educador

Educando

Método

PROCESO COMUNICATIVO

códigos

Mensajes

Medio

Emisor

Perceptor

Estrategias

Referente

C o n t e x t o

Fuente: Dominguez Vargas pag. 3

La radio cumple un papel de canal vehiculador de conocimientos, portador de mensajes con contenidos. Es recurso didáctico (medio) de apoyo y estímulo a la enseñanza aprendizaje utilizando determinados métodos (estrategias) para transmitir contenidos (mensajes).

Si el objetivo es transmitir conocimientos para que el educando aprenda o inducirlo a que realice una acción (énfasis en los efectos) se utilizaran de preferencia métodos que responden al modelo comunicativo unidireccional como las varias experiencias conocidas de la radio instrucción y radio escolar.

Cuando el objetivo es la participación de los educandos con el adulto como centro del proceso de enseñanza aprendizaje se usaran métodos que se identifican con el modelo comunicacional de doble vía como por ejemplo las Radio-Foros, Radio-Clubes, Grupo de Radio escuchas, Radio-Cassette-Foro, Cassette -Foros.

Pueden ser dirigidas a audiencias abiertas pero de preferencia se orientan a poblaciones organizadas en grupos ya que existe un consenso que la eficacia del mensaje aumenta cuando es dirigido a grupos homogéneos.

Los programas pueden incluir aspectos informativos; formativos como también de educación popular, encontrándose en la práctica una combinación de estos con énfasis en alguna componente. Existe un consenso que para que el proceso de enseñanza aprendizaje en la P.A. se realice con eficacia, los contenidos de estos programas se combinen con la multimedia y en especial el material escrito y la presencia del educador (Bhola 1988, Ouane 1989). La propuesta de uso de la multimedia se basan en experiencias que indican que la velocidad del conocimiento entregado por la radio dificulta su fijación cuando no se le incorpora el medio escrito y la presencia del educador. Experiencias con poblaciones analfabetas y recién alfabetizadas en Asia demostraron que dependiendo de la complejidad del mensaje enviado por radio, la retención alcanzaba apenas a 20% con una distorsión de un 29% de los contenidos y por T.V. se verifico una retención del 50% con un 59% de distorsión del contenido (Bhola 1984).

4.3. Comunicación y estrategias de enseñanza aprendizaje en la P.A.

En la práctica, se puede utilizar indistintamente cualquier tipo de los modelos de educación y comunicación en cada una de las 5 estrategias de enseñanza aprendizaje en la P.A., pero hay que considerar que una faceta se da cuando el educador/comunicador utiliza modelos unidireccionales; y otra, cuando los educandos/emirec en interacción en y con grupos obtienen nuevos conocimientos para la transformación de la realidad, en el cuadro de la comunicación participativa.

La opción entre una o varias en simultáneo va a depender del papel asignado a la educación en el desarrollo de la sociedad: palanca de cambio o transformación social. Son los objetivos de la educación los que seleccionaran las estrategias de enseñanza aprendizaje que se utilizaran y el modelo educativo y de comunicación: trasmisor, conductista, participativo.

La alternativa escogida definirá los modos de entrega de conocimientos o estrategias pedagógicas del mensaje, como se "medirá" el aprendizaje, a quien o quienes estará dirigido.

Observando las estrategias de enseñanza aprendizaje en la P.A. utilizada por los países estudiados, se constata una marcada tendencia a la organización de cursos para consolidar conocimientos y con vínculos estrechos al sistema educativo formal; como también, a elaborar materiales escritos de temas variados para consolidar conocimientos o para promover el medio letrado, pero especialmente para apoyar actividades educativas estructuradas.

Cuando los objetivos de las acciones de A.A. y P.A. tienen un fin en si mismo, las estrategias de enseñanza aprendizaje aparecen marcadas por una perspectiva educativa de base trasmisora y conductista y se utilizan de preferencia modelos de comunicación unidireccionales y en especial los que se basan en la línea conductista muy utilizada y difundida en comunicación.

No hay que olvidar que la opción a nivel de gobierno, no esta aislada del contexto donde se implementan los Programas o Proyectos de P.A., sino que serán factores sociales, políticos, económicos y culturales los que determinaran la elección.

La utilización de este enfoque ha rendido resultados poco satisfactorios, porque, a pesar de las buenas intenciones de muchos educadores/ comunicadores, en poco se ha logrado mejorar la situación de los educandos. Baste referirse a que en la década de los 80, a pesar del énfasis en los Programas de A.A. y P.A. en décadas anteriores, se verificó un aumento del número absoluto de analfabetos en varias regiones del mundo exceptuando a América Latina y El Caribe y Asia oriental (Unesco 90). Esta situación se agudizó, por la implementación de Programas de Re-estructuración Económica en un marco neo-liberal para el desarrollo resultando en el empobrecimiento de los países del tercer mundo, donde las mas perjudicadas han sido las mujeres, cuestiones que han sido reconocidas por numerosos informes y estudios de organismos internacionales y de los países en vías de desarrollo. (Ballara 1992).

En cuanto al modelo participativo, aparece de preferencia en el marco de la educación popular en Programas y Proyectos locales e implementado mas por organizaciones no gubernamentales en posición de signo contrario a las políticas oficiales, como también por

aquellas que apoyan programas nacionales donde la educación es enfocada en su contexto global para la transformación de la sociedad. A nivel de países, esta alternativa se utiliza por aquellos que están empeñados en cambios profundos para la transformación de la sociedad. Bajo esta perspectiva se ha intentado implementar las 5 estrategias de aprendizaje dándole un cuño problematizador, participativo, dialógico y grupal, no en tanto, hasta ahora, pocas han sido las evaluaciones de sus resultados.

Como ya se indicó, la controversia existente entre educadores/comunicadores para evaluar el aprendizaje de conocimientos se debe a que el enfoque participativo tiene una propuesta que interrelaciona los numerosos factores intervinientes cuando el objetivo es transformar-se y transformar globalmente la comunidad y/o sociedad.

Para evaluar un modelo participativo, tiene que usarse un método semejante donde los resultados se miden más por sus aspectos cualitativos que los cuantitativos. Este es un proceso a largo plazo y que al considerar la educación como variable dependiente de otros factores (políticos, sociales, económicos, culturales), identificar su aporte es bastante relativo, especialmente en experiencias de corta duración o que están en proceso de implementación como es el caso de la mayoría que actualmente están siendo desarrolladas en especial en América Latina.

5. LA POTENCIALIDAD DE LA RADIO EN LA P.A.

A partir de los años 50 se comenzó a utilizar profusamente la radio en programas de educación de adultos y las primeras experiencias masivas insertadas en la posición desarrollista dirigieron sus programas para la modernización del sector rural. La radio como fuente y acelerador del cambio social cumplía un papel vital para la difusión de la información y de valores necesarios para esa modernización (Lerner D., 1958). La educación era considerada palanca del desarrollo.

La multiplicación de experiencias del uso de la radio se basó inicialmente en argumentos que sostenían que su bajo costo podría satisfacer las demandas educativas de un número mayor de personas o poblaciones dispersas y menos privilegiadas, pero estos no fueron puestos en evidencia en estudios sobre el tema. Mas aún, algunos análisis llegaron a sostener que el costo beneficio no justificaba inversiones mayores (Hornike R. et al 1973), en muchos casos el costo de los equipos trasmisores sofisticados y el presupuesto necesario para pagar personal técnico contribuyo a aumentar los costos inicialmente proyectados.

De las experiencias implementadas en la década del 70 y 80 se ha concluido que la ventaja del uso de la radio radica en que puede abarcar un número importante de personas, pero la eficacia de los programas educativos aumentará si es dirigida a regiones y localidades limitadas, con poblaciones homogéneas y con participación activa de los involucrados. (Dave R.H. et al. 1984, Ouane A. 1989, Kaplun 1990).

Como agente catalizador del cambio, medio efectivo de apoyo a la instrucción, instrumentos poderosos de innovaciones educativas, apoyo a la capacitación y funciones pedagógicas del educador fueron los argumentos en los que se basó el uso de la radio con carácter instruccional y para la escolarización de los adultos del sector rural. Si bien es cierto que la

radio podría llegar a cumplir múltiples propósitos, Hornike (op.cit.) concluyó que la tendencia centralizadora de la radio tendía más a reforzar el statu-quo de las instituciones dificultando el cambio.

En la pre-alfabetización se ha usado como canal para el entrenamiento oral de la lengua de enseñanza, cuando esta no es la de los participantes, valorizando la cultura y lenguas vernáculas en programas locales organizados con ese objetivo y dirigido a grupos homogéneos (IDRC 1979, Bruke 1976, Haizel 1979, Unesco 1983, Bhola 1984).

En la alfabetización, ha mostrado varias ventajas cuando se usa para motivar la participación de los analfabetos en programas de alfabetización. Como apoyo a la capacitación y labor pedagógica del educador, reforzando los contenidos entregados durante las aulas con los educandos ha sido otra forma en que se ha empleado este medio.

La preocupación del uso de la radio en la P.A. dirigida a educadores y educandos, se inicia en los años 60 con las campañas masivas de alfabetización lanzadas por la UNESCO y con apoyo de los gobiernos.

Como canal, para alcanzar un número mayor de educandos especialmente dispersos y en combinación con otras estrategias de aprendizaje especialmente material escrito, la radio se ha empleado para la información y motivación sobre temas de interés de los educandos; en la retención, consolidación y aplicación de conocimientos; en establecer diálogo entre receptor y emisor para el desarrollo de la auto-expresión, la organización y comunicación de grupos, el análisis e interpretación de información de acuerdo a su realidad social y en fin en la transformación individual y colectiva como también la capacitación y apoyo pedagógico de educadores.

Varios autores sostienen que la radio como vehiculador para el cambio, apoyo y continuador del mismo, solo podrá cumplir las metas arriba señaladas se acuerdo a los objetivos de los programas de P.A. y el tiempo destinado para utilizar la radio en apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje (Dave et al. 1984, Ouane A., 1989).

En este capítulo se analizarán las varias experiencias, en los países en vías de desarrollo, del uso de la radio sea para la información como para la consolidación, continuación y aplicación de conocimientos en su dimensión individual o colectiva.

Los ejes centrales del análisis serán el de la comunicación vertical y horizontal, donde el proceso educativo se realiza bajo los parámetros del área formal, no formal e informal del sistema educacional.

Las experiencias presentadas permitirán concluir el capítulo con las tendencias más comunes cuando se utiliza la radio en un proceso educativo dirigido a los adultos neo-letrados.

5.1. La radio en la diseminación de información: la educación informal

Las primeras experiencias de los años 50 y parte de los 60 estaban dirigidas a audiencias abiertas, principalmente compuestas por campesinos y con el objetivo de introducir innovaciones agrícolas para el cambio de actitud en el marco de la modernización para el desarrollo y despegue del sector rural.

Los programas de la radio rural no se dirigían específicamente a los neo letrados sino que los incluían como parte de su audiencia. La radio era considerada como fuente y agente acelerador del cambio, jugaba un papel vital en la información y difusión de valores para la modernización del sector (Lerner D. 1958, Mc Anany 1974). Mediante la información de mensajes con contenidos instructivos, podrían transmitir educación sobre variados temas que iban desde asuntos de política nacional al apoyo de campañas educativas (Shramm W. 1964)

De esta forma, los primeros proyectos que se implementaron en el marco desarrollista, dirigieron la radio hacia audiencias abiertas y para apoyar campañas educativas de innovación agrícola. Los efectos se medían en la obtención de resultados concretos: vacunación, uso de fertilizantes, etc.

El modelo de comunicación unidireccional, vertical ponía énfasis en los efectos y donde la retroalimentación consistía en la aplicación del estímulo emitido, comprobación de la respuesta deseada por el comunicador, objeto principal del acto comunicativo.

Los programas eran realizados a nivel central, por organismos especializados, quienes decidían los contenidos de los mensajes y elaboraban los programas con apoyo de especialistas en el tema. No se contemplaba la participación de la audiencia en la elaboración de mensajes, aunque podían intervenir con entrevistas y opiniones, cuando el equipo encargado de la producción lo considerara pertinente.

Se sostenía que los mensajes informativos tenían automáticamente un impacto poderoso y directo en las audiencias, puesto que en su calidad de acelerador del cambio colaboraba en el crecimiento y desarrollo humano.

El estudio realizado por Mc.Anany (1974) concluyó que la radio con fines informativos y de apoyo a campañas no conseguía cubrir un número significativo de personas y la falta de vinculación de estos a estructuras sociales disminuían los efectos para el cambio de actitud. Además si bien es cierto que estos programas conseguían informar, su utilidad estaba dependiente del apoyo que recibieran del gobierno e instituciones para canalizar las necesidades de la audiencia. De allí que la radio cumpliría mas un papel de vehiculador y apoyo para continuar el cambio, que fuente para el mismo.

Los programas de carácter informativo y para neo letrados siguen igual esquema de producción y modelo de comunicación. Dirigidos a audiencias abiertas se ha utilizado como canal de información con fines motivadores y movilizados en temas de interés y en apoyo a campañas de agricultura, salud y otros. Generalmente van acompañado de escaso material escrito como folletos, afiches, volantes y otros para reforzar la información entregada.

A menudo estos programas están vinculados a una institución o plan de la campaña que provee u orienta hacia las estructuras sociales que puedan canalizar las motivaciones y

necesidades que surjan de estos programas, como es el caso de el Programa de Tecnología de la Escasez (1970-86) desarrollado por el Movimiento Brasileiro de Alfabetización (MOBRAL), quien difundía a través de la radio, y con apoyo de un folleto sobre el tema, técnicas apropiadas para que los sectores de menos recursos pudieran encontrar soluciones a sus problemas (Vargas Vega 1982), y, proveía sus estructuras o las existentes en la comunidad para que los participantes en canalizaran las necesidades surgidas. Etiopía (1979-84) durante y después de las campañas de alfabetización, Guinea Papua (Boden I. 1979), Filipinas (Bozon 1979) y otros han realizado experiencias similares pero con contenidos diferentes.

El carácter motivador y movilizador de los programas informativos han permitido, en varios países africanos, apoyar el desarrollo del medio letrado, especialmente en conexión con las bibliotecas rurales o centros de lectura (Unesco 1984).

Programas informativos y de apoyo a campañas, actúan directamente sobre el individuo aislado en audiencias abiertas y será el apoyo político/social y las posibilidades de canalizar motivaciones en estructuras institucionales u organizaciones de base las que permitirán ir al encuentro de las necesidades surgidas para implementar acciones individuales o colectivas. Los programas entonces cumplirán un papel motivador y movilizador y lo educativo de carácter informal, se procesará en la acción a través de la organización.

5.2. La radio instruccional: educación formal

La radio como instrumento poderoso para innovaciones educativas, de múltiples propósitos, como catalizador para el cambio, su bajo costo y en apoyo a la instrucción especialmente a poblaciones dispersas, fueron los argumentos de origen para utilizarla de preferencia en el sector rural, llegando a ser una de las estrategias más difundidas a partir de los años 60.

Su origen se encuentran en la primera experiencia desarrollada en Colombia en la década del 40, en el pueblo de Sutatenza, cuando la iglesia comenzó a llevar mensajes educativos y espirituales a los campesinos a través de la escuela Radiofónica, y, en el modo de funcionamiento del sistema de Emisoras Radiales Canarias (ECCA). El objetivo era que la radio cumpliera el papel de "ser un gran autoparlante del aula escolar tradicional" (Proano 1984).

El uso de la radio en la educación formal produce programas de orientación académica con utilización de multimedia, se dirigen de preferencia al sector rural, hacia audiencias masivas o grupos de analfabetos, neoletrados y/o educadores. La radio cumple un papel sea como supletoria al sistema educativo y principal medio para transmitir educación a educadores y educandos en poblaciones dispersas donde no se puede establecer un centro educativo; o como medio de apoyo a las funciones pedagógicas del educador al reforzar los contenidos entregados al educando. Esta corriente, no se dirige específicamente a los neo letrados sino que se presenta como una alternativa para la consolidación y continuación de sus conocimientos en el sistema formal de educación dándole acceso a la obtención de certificados o equivalencia de estudios.

En términos generales, los programas de radio para la instrucción o escolarización utilizan el

siguiente método de funcionamiento:

Todos los programas son pre-grabados y cuentan con material escrito de elaboración centralizada. En aquellos cuyos objetivos son la consolidación y continuación de conocimientos para neo alfabetizados, es de responsabilidad de los organizadores la determinación y selección de mensajes orientados al apoyo de las indicaciones contenidas en los materiales escritos recíprocos del programa oficial del país. Los dirigidos a educadores siguen igual proceso, pero la reciprocidad del material escrito puede ser hacia un programa de educación formal o no formal.

Cuando la radio cumple un papel supletorio y se dirige a audiencias masivas o grupales, el apoyo del educador a individuos o grupos es esporádico. La enseñanza aprendizaje se procesa mas por el método educativo utilizado en las emisiones radiales diarias, y el material escrito con informaciones ejercicios y evaluaciones, que por los contactos esporádicos con el educador.

Como apoyo a la función pedagógica del educador, la radio refuerza los contenidos entregados por este en la información o ejercicios complementarios de acuerdo a indicaciones en los textos del educando.

La retroalimentación se procesa por visitas programadas de supervisores, informes escritos de los educadores y el resultado de las evaluaciones de los participantes: cantidad de aprobados y reprobados.

Las conclusiones de los estudios realizados por Hornike, Mayo y MacAnany (1974) del uso de la radio en educación del sector rural para el desarrollo indicó que esta podía aportar soluciones a problemas específicos siempre y cuando sus objetivos educacionales se encaminaran hacia la solución de necesidades emanadas del grupo, se usara la multimedia, se capacitará a los educadores en su uso y se contará con apoyo político e institucional para reformas educacionales. En la enseñanza aprendizaje, los mensajes deberían ser mas atractivos y con contenidos flexibles y menos énfasis en aspectos técnicos y mas en aquellos que respondan a intereses y necesidades de los educandos evitando así prepararlos mas para abandonar el campo que permanecer en el para la modernización del sector rural; estimular el aprendizaje activo que incluyera resultados en su vida para evitar la disminución de la motivación y posterior abandono de la experiencia. La retroalimentación vista como una evaluación del efecto debería también considerar la evaluación permanente incluida en la planificación de los programas.

Si bien es cierto que este estudio entregó pocas evidencias de ser menos costosos, en cuanto a su efectividad para el cambio concuerda que su papel se limita mas a ser un vehículo de apoyo y continuador del mismo en especial cuando se dirige a audiencias grupales.

Escuelas Radiofónicas

El surgimiento de las múltiples experiencias de las Escuelas Radiofónicas en América Latina en

la década del 60 y 70 constituyen una forma diferente de encarar el problema desde el punto de vista de una institución nacional privada vinculada a la iglesia católica y posteriormente un movimiento regional que abarca varios países de América Latina (Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica, ALER), preocupada por la educación del campesino para incorporarlo a su medio y llevarlo al cambio de actitudes

La primera fase de las escuelas radiofónicas busca alfabetizar al campesino con el objetivo de darle una educación fundamental e integral para el cambio de actitud. En el cumplimiento de este objetivo puso su énfasis en la educación formal, educación básica o primaria que daban acceso a un certificado oficial, e incorporo de acuerdo a las experiencias de cada lugar, una variedad de programas radiales de educación no formal e informal como por ejemplo la capacitación de líderes, conocimientos básicos sobre agricultura, salud, etc.

El método de funcionamiento de los programas para la educación básica era muy semejante al descrito arriba pero con algunas modalidades diferentes. Se dirigía a grupos organizados, el educador era un monitor o auxiliar voluntario considerado líder de la comunidad, un agente de cambio a través de su acción en los grupos. El método de enseñanza tomaba algunos principios del enfoque concientizador originarios en Freire motivando a que los participantes se integraran a la sociedad por su participación en organizaciones locales.

No obstante el liderazgo centralizado no consiguió fomentar una retroalimentación genuina dándole al modelo de comunicación una orientación marcadamente vertical y el énfasis en la educación formal evitó la movilización de los campesinos hacia la acción comunitaria. En esta fase hubo muy poca colaboración de las escuelas radiofónicas con los programas locales de desarrollo, aislándose del quehacer político social y anulando sus posibilidades como institución para participar activa y críticamente en el proceso, cuestiones evidenciadas en los estudios de De Kadt, Musto, Schmelker y White y mencionados por McAnany (1974).

Críticas a este enfoque, la evolución en el concepto de desarrollo y el papel que le cabe a la educación y la influencia de el enfoque de la educación popular, hicieron que algunas instituciones radiofónicas dirigieran su quehacer hacia un proceso de comunicación integral y mas recientemente al rescate de la organización popular integrada al movimiento de escuelas radiofónicas.

Desde esta perspectiva, Velasco J. y Salguero R. (1984) explican que en la práctica se han originado dos clases de instituciones radiofónicas: las que se dan en el marco de la comunicación popular y se comprometen con las organizaciones populares y movimientos de base; y, las que se mantienen en el interior de la emisora desarrollan programas y trabajos a través de la radio pero se mantienen alejados de organizaciones y movimientos.

En el primer caso se están procesando la introducción de una intercomunicación con participación de grupos para la organización popular, su acción es para el crecimiento de la comunicación, educación y organización de la comunidad pero no en acciones aisladas:

"No se puede hacer educación popular que no tienda a desarrollar la organización del pueblo ni haga crecer y desarrollar la comunicación del pueblo entre si, con otras comunidades y con otras instituciones....se deben conjugar las tres líneas: que educar es permitir que el pueblo se organice y se comunique, que comunicar es hacer que el pueblo se eduque y se organice, que

organizar el pueblo es hacer que el crezca en educación y comunicación" (op.cit. pag 10)

Bajo esta óptica se encuentra la experiencia que esta realizando el Instituto Radiofónico Fe y Alegría de Venezuela que introdujo la intercomunicación con participación gradual de los grupos para la educación, comunicación y organización utilizando el modelo de comunicación bi-direccional y el recíproco de educación.

Los objetivos conocidos como ECO (Educación, Comunicación, Organización) se traducen en la participación comunitaria y promoción de la organización basada en los intereses de los educandos; la obtención de un certificado oficial de educación primaria; y, el aumento del nivel económico y social de los mismos. En el cumplimiento de este objetivo, organiza sus programas de educación básica en transmisiones diarias basadas en el material escrito con contenidos problematizadores y reuniones semanales de grupos con el educador voluntario. Se hace un seguimiento semanal del avance de los grupos y se organizan visitas periódicas del personal del Instituto para evaluar las actividades, revisar conjuntamente con los grupos los contenidos y estudiar con ellos nuevas propuestas (Ouane A. 1989).

El programa ha comenzado a motivar la comunicación entre grupos para la acción, no en tanto no queda claro que si el planteo de participación comunitaria y las reuniones semanales en grupos llevará a la organización y fortalecimiento de los grupos, y en que medida a través de los encuentros con los supervisores, los grupos serán los productores de mensajes y la radio les brindara el canal para que se comuniquen y hablen a otros grupos. La problemática sigue vigente en la aplicación de un método de comunicación participativo en programas de radio que deben ceñirse a contenidos que responden a los exigidos en la educación primaria, y que los participantes no manejan, dificultando así que la autogeneración de mensajes cumpla con esos contenidos.

El carácter unidireccional de corte formal y escolarizante de los programas radiales con enfoques paternalistas para transmitir, memorizar, repetir o en la línea de la dosificación de contenidos para cumplir funciones auxiliares o de apoyo a la instrucción de carácter formal se dieron en el período del "desarrollismo" donde el cambio de actitud se procesaba dentro de los principios contenidos en el paradigma del desarrollo.

El consenso que existe hoy de que la educación no es palanca para el desarrollo sino un factor mas en ese proceso ha mudado en la práctica, el eje del enfoque de los programas para la instrucción y escolarización adoptando una combinación de métodos que se encuentran en los diferentes modelos educativos presentados, pero en lo esencial, han seguido usando el mismo modo de funcionamiento con algunas modificaciones en la presentación de mensajes problematizadores, simplificación del lenguaje e introducción en sus formatos de dramatizaciones, música, radioteatros y otras técnicas para hacerlos mas amenos. En cuanto al modelo de comunicación, esta sigue la tendencia a la verticalidad, en un enfoque diferente, se sitúan las experiencias que están desarrollando algunas instituciones radiofónicas cuya actividad educativa en América Latina ha optado por una concepción no lineal sino cíclica de educación, comunicación y organización (ECO).

5.3. La Radio-Foro: comunicación en grupo

Las primeras experiencias en educación no formal donde se intentó entregar educación a campesinos utilizando un método de comunicación de doble vía a través de la organización de la audiencia en grupos fue en la organización de Radio -Foros. Implementados en el marco referencial del paradigma del desarrollo, sus objetivos se encaminaron al cambio social, donde la educación era palanca del desarrollo.

Originados en Inglaterra, desarrollados posteriormente en Canadá a fines de la década de los 40, se aplicaron profusamente en Asia y África y en algunos países de América Latina.

Inspiradas en la experiencia canadiense de los Radio Forum Rurales (Radio Farm Forum), en 1956, con apoyo de la UNESCO, el Estado de Bombay, India, llevo a cabo una experiencia en 145 pueblos de los 5 Distritos hablantes de la lengua Marathi a través de la Radio Poona, organizando grupos de 15 a 20 campesinos, con el fin de escuchar y discutir un programa de radio dirigido a aumentar sus conocimientos y llevar a la práctica lo aprendido durante ese ejercicio. Se definía la R-F no como un club de entretenimiento ni un comité de gobierno, sino un centro de educación con participación voluntaria para la expresión de los problemas de la vida cotidiana, grupos de radio escuchas para la discusión y la acción en la implementación de lo aprendido. (Bhatt B.P. y Krishanmoorthy P.V. 1965).

Desde la perspectiva desarrollista del cambio, esta experiencia fue considerada tan exitosa en la aplicación práctica de los mensajes que durante la década del 60 se expandieron a lo largo de todo el país. Los efectos fueron concentrados en la agricultura sea aumentando la productividad por la introducción de innovaciones agrícolas, apoyando la producción y comercialización de los productos a través de la formación de cooperativas, y para la comunidad, los grupos organizaron campañas de vacunación, movilizaron a las autoridades para la electrificación del pueblo, la construcción de caminos, de escuelas, campañas de saneamientos y otras larga de enumerar.

Durante la década del 60 y 70 esta experiencia se aplicó en varios países y numerosos autores dan cuenta de su implementación y evaluación en Ghana (Unesco 1968, Lowe J. 1977, Donkor C. 1979), Dahomey, Mauritius, Nigeria, Togo, Zambia, Afganistán (Mc. Anany 1974), Senegal (Mailafiya M. 1979, Berrigan F. 1981), Tanzania (Kassam J. 1978, Mailafiya M. 1979, Hull B. 1983) Nepal (Kiranmandu A. 1979), Mali (Ouane A. 1984), Alto Volta (Ilboudo P. 1984), Guatemala (LaBelle 1980) y otros.

Dirigidas especialmente a campesinos, hombres y esporádicamente a mujeres, en grupos de Radio escuchas, Radio Clubes o simplemente Radio Foros, la mayoría de las experiencias pusieron énfasis en objetivos agrícolas con efectos en el aumento de la productividad para mejorar la situación de los participantes. Combinado con otros objetivos de salud, nutrición en general apuntaban al bienestar de los individuos y por ende de la comunidad.

Otras experiencias pusieron énfasis en objetivos más políticos y orientados a los neo letrados. Tanzania organizó las R-F- como parte de las actividades de educación de adultos dirigidas a neo letrados con objetivos políticos para informar a la población sobre el plan quinquenal de desarrollo impulsado por el gobierno (1969), para educar y promover en la participación del proceso de elección de presidente y parlamentarios (1970), para aumentar la conciencia

conocimientos entregados.

La evaluación de los conocimientos es medida por los efectos del mensaje en la aplicación de contenidos para el cambio de actitud o en bienestar individual y colectivo.

Si bien es cierto que inicialmente las R-F incluían analfabetos y neo-letrados, el modo de funcionamiento de las mismas fue paulatinamente eliminado a los primeros y orientándose de preferencia hacia los segundos. En la práctica de las discusiones y el material escrito producido por el equipo central para reforzar los mensajes y facilitar la aplicación de conocimientos, los neo letrados conseguían consolidar, avanzar y aplicar conocimientos.

Esta estrategia intentó aplicar educación, y comunicación siguiendo un método de comunicación horizontal y de doble vía, combinando la transmisión de mensajes a varios grupos, con discusión localizada para la acción y dando la posibilidad a que los miembros del grupo expuesto a una información se podrían convertir en líderes de opinión divulgándola a otros a través del clásico flujo de dos etapas (Mc. Anany 1974).

En América Latina, las influencias de la educación popular, pasaron a cuestionar en los R-F, la genuina participación de los destinatarios en las discusiones grupales y en la comunicación de doble vía. Las críticas se centraron en los aspectos de la participación, pues en la práctica se verificaron una serie de lagunas que lo apartaron de una genuina comunicación participativa y horizontal de doble vía. Los requisitos de una comunicación así concebida, van más allá de la mera reunión en grupos para discutir mensajes elaborados a partir de informes y cartas y aplicar sus contenidos.

Implica, como lo dice Díaz Bordenave (1987), que todos los interlocutores (E y R) ejerzan libremente su derecho de autoexpresión, donde intercambian temas, producen mensajes propios y conjuntamente crean conocimiento, resuelven sus problemas contribuyendo así, para el cambio y transformación de su medio social, la comunicación participativa, continua el autor, es una forma dialógica de realizar comunicación dentro de cualquier proceso grupal o colectivo.

A partir de esta propuesta, podemos visualizar que en la práctica de la comunicación bi-direccional en las R-F, las instituciones, líderes y animadores siguieron teniendo un papel central y no siempre de apoyo en la participación activa de los sujetos que les permitiera determinar sus propias áreas de inquietud, el modo de organización de los grupos, los contenidos de los mensajes y la transmisión de los mismos.

Muchas veces, prevalecieron la orientación de temas y contenidos a objetivos y áreas de competencia de las instituciones financiadoras de la experiencia, por sobre aquellas de interés de los grupos.

De la misma manera, la intención dialógica de las discusiones en grupos a veces se limitaban a monólogos centralizados por el animador o algún líder autoritario restando la capacidad de los sujetos en la reflexión-acción-reflexión para el descubrimiento, toma de conciencia de sus problemas e intercambio de conocimientos cuestiones claves para el proceso de enseñanza aprendizaje para la acción.

Producto del modo como se operaban las discusiones en grupo, los informes enviados al emisor tendían a reflejar mas opiniones particulares de los intervinientes que las del grupo; y, sumada a la dificultad en la comunicación escrita de muchos neo letrados que no conseguían expresar sus inquietudes por escrito cuando estas llegaban a tiempo, incidían en los objetivos de la comunicación bi-direccional (Kaplun 1987, 1990).

Educadores y comunicadores, influenciado por la óptica de la educación popular han propuesto un proceso comunicacional alternativo a las que identificaron como limitaciones en la bi-dirección y la comunicación dialógica de las R-F. La propuesta es de un proceso horizontal, de **comunicación participativa** con autogeneración de mensajes de EMIREC, donde se procesa una **educación liberadora** y transformadora, vinculada a una **organización popular** que tiene como metas el diálogo y la participación para la acción y donde la existencia de un equipo coordinador de la comunicación se sitúa como facilitador, animador, organizador de la comunicación entre grupos. Este es el marco referencial de una comunicación que es popular y democrática y que analizaremos en el punto a seguir.

5.4. Cassette-Foro: intercomunicación dialógica para la acción

Las limitaciones bi-direccional y de comunicación dialógica en las radio-foros, llevaron a Kaplun (1990) a proponer en la década del 70 el método Cassette Foro (C-F) como sistema de comunicación que utiliza los pequeños medios, para la promoción y la educación de adultos al servicio de las organizaciones populares.

Influenciado por las posiciones de la educación popular y basados en el modelo educacional que enfatiza en el proceso de transformación y de comunicación participativa, el C-F fue concebido como un método intergrupal y bi-direccional donde se intercambian mensajes grabados y se propone una intercomunicación dialógica entre grupos para la acción. Se combina la comunicación colectiva con la interpersonal donde emisor y receptor son EMIREC. Los grupos no son destinatarios, son emisores y receptores conectados con un centro difusor-receptor que cumple el papel de ser interlocutor y facilitador de un diálogo que fluye; estimulador de la autonomía de las bases, retransmisor de lo que el grupo expresa.

En la práctica, el método C-F funciona de la siguiente manera:

Se inicia el proceso comunicativo con una fase de pre-alimentación que consiste en un estudio, con participación activa de la comunidad, de su situación incluyendo necesidades e intereses. Será con base a este estudio, que educadores o comunicadores desarrollarán los primeros contenidos de un mensaje pedagógico.

Seguidamente se organizaran grupos quienes recibirán periódicamente y en forma simultanea, del centro-receptor o coordinador, un cassette colectivo con un mensaje pedagógico grabado en una pista.

Cada grupo escucha y emite opiniones que se graban y se retornan al centro coordinador, el que decodifica y analiza las respuestas produciendo un nuevo cassette colectivo con mensajes

pedagógicos. Es por intermedio de este que los grupos van adquiriendo el saber y el proceso de enseñanza aprendizaje se procesa en la reflexión, discusión, aplicación de contenidos en la organización de una acción determinada.

El mensaje pedagógico puede estar constituido por informes de los grupos, resumen de las respuestas recibidas con pasajes relevantes que incorporan las voces de los participantes, informaciones para aclarar opiniones o avanzar conocimientos, además de manifestaciones culturales, dramatizaciones, música y otras técnicas que amenicen los contenidos. Este cassette colectivo se envía nuevamente a los grupos siguiendo un sistema cíclico con un flujo de ida y vuelta.

En la retroalimentación se procesa la autogeneración del mensaje, y la evaluación de conocimientos adquiridos, proceso de largo plazo por la intervención de aspectos cualitativos y cuantitativos, será reflejada sea por la capacidad de generar mensajes autónomos, sea por el uso de los canales ofrecidos para la participación activa, como también en el resultado de este proceso dialógico para aplicar conocimientos en la organización e intercomunicación de grupos para la acción y transformación de su realidad. El conocimiento se procesa en su dimensión educacional, comunicacional y organizativa.

La Radio Cassette Foro es la adaptación del C-F a la radio y que perfecciona la Radio Foro. Se trata del mismo método del C-F con la variante que el mensaje colectivo es transmitido por radio, en tanto el cassette sigue siendo el medio para la respuesta grupal (Kaplun 1990).

La radio cumple el papel de canal interlocutor y facilitador del diálogo que fluye, recurso didáctico al servicio de un proceso de educación liberador transformador, estimula la autonomía de las bases, retransmisor de la expresión de los grupos y contacto entre los mismos, se vincula a las organizaciones de base. Sus metas son el diálogo y facilitar la participación de la organización, y se apunta a que llegue a una etapa en que, como centro coordinador, ya no tenga que intervenir como generador de temas y contenidos, sino que pase a ser el editor y coordinador de un servicio de diálogo a distancia.

El uso de la radio con este enfoque participativo no se ha utilizado específicamente para la P.A., sino que es el propio proceso quien le integra la consolidación, continuación y aplicación de conocimientos en una dimensión mas amplia que implica la movilización de los grupos para la acción en la comunidad.

El medio esta dirigido hacia grupos de base, educación popular, para la acción, etc., con el objetivo de "comenzar y avanzar con un movimiento que motive a las personas a reunirse y organizarse para crear, mantener, reforzar y transformar cualitativamente su situación económica, cultural y social " (Dave 1988:131) y por ende la de la comunidad.

De aquí que estos grupos de base son instancias de enseñanza aprendizaje, ges el estímulo de organizarse en grupos ya implica un proceso educativo, mas aún cuando, los participantes se reúnen para realizar su propia reflexión y emiten mensajes para organizar acciones en diálogo con otros grupos.

Coincidiendo con las conclusiones del estudio de la UIE, soy de opinión que estos grupos son

también instancias promotoras de P.A. ya que pueden motivar a los neoletrados para que inicien la lectura y retengan conocimientos hasta un extremo más amplio donde se procesa la aplicación de los conocimientos aprendidos en la alfabetización.

Los grupos introducen la componente aprendizaje en la reflexión colectiva y la acción, indispensable en un proceso de socialización. No están preocupados con la alfabetización en sí misma sino que su origen está enfocado a la movilización de sujetos para tareas más amplias que incluyen la alfabetización y la P.A.

La acción comunitaria impregna y orienta la naturaleza del proceso de enseñanza aprendizaje en la P.A. apuntando, para utilizar la terminología Freiriana, a la re-socialización del individuo y el grupo a través del proceso de transformación que le permite re-codificar su visión del mundo.

La actividad educativa es entendida entonces como una intercomunidad de experiencias y acciones compartidas, un instrumento propulsor de la transformación social. Aprendizaje es un elemento adicional a la adquisición de mayor experiencia y conciencia crítica para el cambio y con la búsqueda de los medios que contribuirán a esa transformación.

El objetivo es la profundización de los conocimientos, la expansión de habilidades y la consolidación de capacidades para enfrentar y resolver problemas que van surgiendo. La participación activa de los miembros del grupo los capacita para elaborar programas, métodos y contenidos que respondan a sus necesidades.

La experiencia informada por McAnany (1974) en Níger se encuentra entre las primeras que trataron de aplicar este enfoque participativo con apoyo de los pequeños medios. El objetivo principal de las transmisiones de la Radio Animación fue "fomentar la conciencia sobre planes nacionales en términos de problemas locales". El programa dirigido para la discusión de grupos, grababa en cintas las voces de los participantes y constituía el contenido del programa siguiente transmitido por radio. En un proceso cíclico, la auto generación del mensaje se procesaba en las respuestas grabadas de los grupos y constituían la retro-alimentación, componente esencial para la determinación de temas, elaboración de mensajes y a partir de este, se iniciaban los contactos con grupos.

Radio Mensaje (Kaplun 1990) una emisora educativa de Tabacundo, Ecuador también se encuentra entre las experiencias pioneras, cuando a comienzos de la década del 70 inició un espacio semanal con cassettes grabados por los participantes de sus escuelas radiofónicas que eran enviados a la emisora. Se trataba de un programa radial alimentado por los grupos de base, donde el medio servía para apoyar la identidad cultural de los participantes. La evaluación de la experiencia, en 1975, valorizó esta expresión directa de los grupos a través de las grabaciones porque no solo permitió el envío de mensajes con la "voz de los participantes" sino que demostró que "si la radio quiere ser la voz de los sectores populares no basta con que se abran las puertas de sus estudios... (en) el ambiente natural de su propia comunidad le será mucho más fácil dar voz a su propia expresión" (Kaplun 1990: 150).

Ambas experiencias tienen el mérito de ser las precursoras del uso de los pequeños medios y la Radio para la emisión y no reproducción de las inquietudes de los grupos abriendo la posibilidad de comunicación con otros grupos. No obstante la limitación en un proceso de

comunicación con enfoque participativo para la acción se verifica, como en el caso de Radio Mensaje, que el intercambio de mensajes autogenerados no son suficientes para que la comunicación intergrupala conduzca a una acción comunitaria (Hoxengel et al 1975 citado por Kaplun 1990).

La experiencia de la Radio Mezquital, informada por Encina Valverde (1984) consiguió entre 1974-76 integrar educación, comunicación y organización para la acción comunitaria, mediante lo que autor identifica como un proceso de comunicación popular.

Implementada a través de emisiones de radio local vinculadas a una organización de gobierno, Patrimonio Indígena del Valle de Mezquital, el objetivo era desarrollar espacios de relación y consulta con los indígenas en apoyo a los proyectos de la institución a través de la información y refuerzo de las labores de esta; la motivación de la población en la participación de acciones emprendidas; apoyo a la capacitación y a grupos de acción de la comunidad; y refuerzo a campañas para el desarrollo integral de las mismas.

Las tres áreas de programación radial: informativa, formativa y de entretenimiento, permitió a lo largo de la experiencia que la radio fuera un canal para la participación al integrar a la población en la recepción crítica de los contenidos de los mensajes y la producción y transmisión de programas radiales "cuyas voces y protagonistas de los mensajes nacieron del mismo pueblo" (op.cit pag. 25).

La participación movilizó para la organización de "grupos populares de comunicación" que enviaban mensajes a otros grupos convirtiéndose así en los promotores de la organización de trabajo colectivo y de los intereses de la comunidad. La intercomunicación fortaleció las organizaciones de base como cooperativas, grupos artesanales, ejididos y otros integrado por indígenas del sector fue un elemento movilizador que dinamizó las relaciones organizativas de la comunidad y entre grupos.

La experiencia, concluye Encina Valverde, aproximó la radio al entorno social de los destinatarios al colocar a su disposición recursos para "hacer oír su voz" y escuchar a los demás miembros de la comunidad para la acción: "bastó con que los grupos conocieran el manejo de la grabadora, micrófono y algunos elementos sencillos de la producción radiofónica para que se abrieran nuevos cauces a las necesidades de comunicación que demandaban" (op.cit. pag 29). La autogeneración del mensaje permitió la intercomunicación de grupos para la acción.

Esta experiencia demuestra que la Radio en combinación con los pequeños medios, grabador o cassette, puede ser la expresión de intereses locales que vehiculan reflexiones de las necesidades surgidas de la comunidad y para la acción en intercomunicación grupal.

Existe la convicción entre muchos planificadores, que las tecnologías de comunicación son no son muy accesibles, son caras, complejas y requieren de habilidades técnicas propias del sexo masculino, siendo por eso una limitante para que un proceso de educación comunicación y organización sea hecho por mujeres y para grupos.

Experiencias del uso de la radio y altoparlantes en un proceso comunicacional participativo

realizado por mujeres, para grupos y para la acción, pone en cuestión esta aseveración, cuando ellas controlan el proceso de decisión, acceso a recursos, producción y transmisiones radiales y pequeños medios.

En Lima-Perú (Fordham P. 1992) mucha de la venta de productos agrícolas se realiza por vendedoras en los mercados públicos. Una experiencia de educación, comunicación y organización se realizó entre las vendedoras de la Asociación de mercados Públicos, Pamplona Alto, cuya dirección hasta 1895 estaba casi enteramente compuesta por hombres. Un miembro de la dirección preocupado por la débil interacción y difusión de comunicación entre sus miembros, invitó a las mujeres para hacer uso de los altoparlantes del local para comunicar sus problemas comunes. Con apoyo de una institución de comunicación tomaron la decisión de utilizar estos y transmitir por emisiones radiales semanales, dramatizaciones creadas y narradas por ellas mismas sobre historias de emigración, problemas de condiciones ambientales del barrio, del trabajo y conflictos en la asociación.

Los programas consiguieron ser un vehículo de información social relevante, de servicio comunitario, comunicación con organizaciones de otros barrios, y, apoyar las actividades de la asociación. Los altoparlantes y los programas de radio jugaron un papel crucial en crear un nuevo dinamismo en Pamplona Alta.

La participación activa en el proceso comunicacional y los contactos con otros grupos, apoyo la auto estima de las participantes demostrando que podían expresar opiniones públicamente con su propia voz y para grupos masculinos y femeninos. Esta auto estima estimuló para que las mujeres comenzaran a asumir roles de liderazgo en sus comunidades y en 1985 la dirección de la asociación fue integrada enteramente por mujeres.

La desmitificación del medio hizo posible el descubrimiento que la tecnología no siempre es de dominio masculino, la participación en el proceso comunicacional valorizó su saber y experiencias compartidas en intercomunicación grupal, estimuló el análisis crítico del entorno social, reforzó la identidad del grupo.

La capacitación inicial, de corta duración que recibieron para el manejo sencillo de la producción radiofónica confirmó ser un medio efectivo, sencillo y poco costoso para promover la auto confianza en las mujeres y en la organización para la acción.

En la misma perspectiva Kaplun (1990) informa de algunas experiencias del uso del C-F en la comunicación entre grupos para la acción, sin mediación de la Radio: en Uruguay (1977/78) con núcleos cooperativos vinculados a CALOFRU, central de cooperativa agrícola y con comités locales del Plan de Producción de la Cebolla vinculados a su comité central (1980/81); en Brasil (1980) con grupos de padres de la cooperativa de consumo de Río de Janeiro y Sao Paulo; en Ecuador (1980) con organizaciones de la provincia de Canar vinculadas a la Asociación de Organizaciones Agrícolas Campesinas y la Unión de Cooperativas Campesinas; en Venezuela (1983) para intercomunicar 16 Centros de Educación Popular afiliados a la Unión Venezolana de Centros de Educación Popular (UVECEP); en Colombia (1983) con grupos de mujeres del sector urbano y sub-urbano de Bogotá agrupadas en pequeños talleres cooperativos de producción.

La Radio-Cassette-Foro o el Cassette Foro, pueden ser un primer paso para sacar al campesino y mujeres de su aislamiento y marginación del proceso democrático. Ambas pueden ser el canal que los apoye a incorporarse a la actividad grupal creando el hábito de reunirse; que cree vínculos de unión y comunicación con el proceso de cambio de la localidad o el país para su participación como protagonistas de una dimensión comunitaria que los llevará a asumir la transformación de su realidad como una tarea común. (Kaplun op.cit)

5.5. Tendencias más comunes en el uso de la radio en la P.A.

Las varias experiencias que he analizado sobre el uso de la radio en la P.A. incluyendo las de Dave et al. (1984) y Ouane A. (1990) sumado a los aportes del trabajo de sistematización realizado por M. Kaplun (1985) quien agrupo las diferentes experiencias de educación de adultos con utilización de medios, me han llevado a distinguir 4 tendencias predominantes en el uso de la radio en la P.A.:

1. Para la información, de audiencias abiertas y que utiliza el modelo de comunicación unidireccional. El objetivo principal es usar la radio como canal informativo de temas prácticos o vinculados a algún proyecto o campaña donde la audiencia puede optar por aplicar los conocimientos transmitidos o participar en la campaña.

2. La instruccional, dirigida a poblaciones dispersas para suplir la función de un centro educacional como por ejemplo la educación a distancia; o en apoyo a la función pedagógica del educador. Dirigida a grupos o individuos, utiliza de preferencia el modelo de comunicación unidireccional, con el propósito de consolidar y avanzar en el conocimiento. Los programas siguen un curriculum estructurado de apoyo a contenidos de textos de estudio y otorgan certificados con o sin equivalencia al sistema de educación del país. Cuando se usan con presencia del educador, la radio pasa a cumplir el papel de recurso didáctico de refuerzo a la función pedagógica para la retención de conocimientos. También en esta corriente se procesan la capacitación de los educadores sea para suplir la función de los centros educacionales o en refuerzo a contenidos de textos que responden a un currículo estructurado.

3. Comunicación grupal dirigidas a grupos que se forman con el objetivo de discutir, con el apoyo de un orientador, los contenidos del mensaje transmitido para aplicar las conclusiones a su realidad. La intencionalidad de esta corriente es educativa con medición de los efectos y la participación directa a los grupos en la elaboración y transmisión de los mensajes es débil. La retroalimentación se procesa por intermedio del orientador de la discusión (auxiliar, educador, animador, extensionista) o las respuestas escritas al emisor responsable de editar el programa.

4. La comunicación participativa, dirigida a grupos de base que se reúnen para la movilización, la acción y la transformación de su realidad individual y colectiva. Este es un proceso en el que se da la información, consolidación, continuación y aplicación de conocimientos en intercomunicación con otros grupos y a través de la autogeneración del mensaje. La radio es el canal de comunicación entre grupos EMIREC y utiliza el modelo de comunicación bidireccional donde la retroalimentación se procesa en la autogeneración del mensaje.

A partir de estas tendencias se puede identificar que la naturaleza de la función comunicativa,

horizontal o vertical es la determinante en el uso de la radio: informativa, instruccional, grupal, participativa. Será el objetivo educacional de estas la que la ubicaran en el área formal, no formal e informal.

5.6. Condicionantes y Limitaciones de la comunicación participativa

Comunicación y Organización

Al igual que la educación no es un fin en si misma, tampoco la comunicación participativa puede ser considerada como tal, solo en función del valor comunicativo.

Intercomunicación grupal y generación de mensajes no son suficientes para llevar a una acción como se evidencio en las experiencias de Níger y Ecuador. Las restantes experiencias presentadas mostraron que los grupos se motivan en un proceso de educación, comunicación, participación siempre y cuando este los lleve a logros concretos que resuelvan las inquietudes planteadas. Pero para que estos se puedan realizar, será necesaria la existencia de una organización de los propios participantes (sindicatos, cooperativas, centros culturales, etc.) que pueda apoyar y orientar las acciones en sus propias estructuras o en servicios para la comunidad a nivel local regional o nacional que favorezcan la implementación de acciones. La ausencia de estas, podría llevar a la desmotivación y fracaso del proceso.

Comunicación y Educación

Existe el peligro de convertir este enfoque participativo en una actividad puramente pragmática limitándolas al activismo. Una educación liberadora, grupal no puede quedar en lo abstracto, la reflexión de temas y situaciones concretos debe permitir el surgimiento de posiciones críticas, conciencia crítica, para no caer en el espontaneismo, e ir a la búsqueda de soluciones que siendo inmediatas forman parte de un contexto global que encaminaran a la transformación de su realidad individual y colectiva. Todas las experiencias informadas insisten en el balance pragmático de las acciones y la conciencia crítica de las mismas.

Tecnologías Comunicativas al servicio de los grupos:

Disposición, control y posesión de las mismas son importantes porque abren canales para las necesidades comunicativas de los grupos. Pero esto no es suficiente, para que automáticamente se produzca la intercomunicación e interacción de grupos para la acción.

-Emisores y receptores tienen que estar capacitados en el manejo sencillo de los mismos para prepararlos en la producción y emisión de los programas, como se indica en las varias experiencias presentadas.

- en la producción de mensajes debe quedar plasmada una actitud abierta de comunicar, de empatía, con uso de múltiples lenguajes que adopte los signos del destinatario presentados de una manera coherente con pocas ideas pero bien desarrolladas. Los mensajes deben incluir

experiencias comunes, concretas formuladas de tal manera que permita una decodificación activa. Solo así se podrá garantizar que el mensaje llegue de manera amena y pedagógica al destinatario y que la autoexpresión, el " hacer oír su voz...para que los compañeros sepan los que estamos haciendo" (Encina Valverde 1984:27) cumpla su objetivo.

Generación de mensajes: percepción de necesidades e identificación de temas:

La clave para una participación genuina de los grupos es que utilicen y se expresen por los canales ofrecidos con mensajes cuyos temas y necesidades reales apunten a una acción transformadora.

Las experiencias de Uruguay y México llamaron la atención a la dificultad en la identificación de temas y percepción de necesidades reales de los participantes, limitando la dimensión transformadora de las acciones propuestas.

Condicionamientos culturales de aislamiento e incomunicación con la consiguiente dificultad de expresión, agregado al sentimiento de minusvalía producto de la influencia de la sociedad y la educación autoritaria, están en la base de las dificultades de proponer temas para la discusión. Muchos investigadores en educación sostienen que, por estas mismas razones, surgen dificultades en que los participantes comprendan su realidad de manera crítica y en un contexto global que lo lleven a percibir las necesidades reales, y que estos se orientan más hacia la percepción de su entorno inmediato donde se originan las necesidades sentidas.

Es por esto que no siempre los mensajes emitidos por las bases responden a sus necesidades reales, como tampoco no siempre asumen contenidos liberadores o acciones movilizadoras. No es de extrañar que muchas veces la comunicación participativa caiga en populismos, y tienda en la práctica a reforzar o reproducir valores de la ideología dominante restando su capacidad para una genuina transformación de la realidad en su dimensión individual y colectiva. De aquí mismo surge el peligro que la manipulación de mensajes se ponga al servicio de intereses que muy por el contrario, nada tienen que ver con los de los grupos de base, como el caso de las experiencias de alfabetización en Mobra-Brasil que tomando aspectos del pensamiento Freiriano, lo pusieron al servicio de un régimen autoritario.

Condicionamientos políticos/sociales y espacios abiertos.

El surgimiento de una comunicación participativa se origina en el intento de que sean los grupos de base quienes encuentren un canal para expresar libremente sus inquietudes que los lleve a una acción determinada.

Manifestar sus preocupaciones muchas veces antagónicas al sistema dominante se procesa en espacios que a veces quedan abiertos donde se dan condiciones de libertad de expresión y que admiten las contradicciones en la sociedad. Formas modestas y alternativas de comunicación, a veces casi artesanales se pueden realizar a través de pequeños medios y radios locales capaces de canalizar e intercomunicar inquietudes, como es el caso de las

experiencias presentadas, cuyo costo y requerimientos técnicos son de poca monta.

No existen limitaciones cuando no hay condiciones de libertad de expresión, como también cuando la ideología dominante, y grupos de poder se sienten amenazados por la intercomunicación y las acciones de los grupos llegando a anular el medio de comunicación y a extremos de represión de los grupos.

La experiencia mexicana, muchas veces llevo a que los grupos de debatieran en los vaivenes políticos administrativos de la institución de la cual dependían, llegando a crear divisionismos en la base con el consecuente efecto en la organización de acciones conjuntas para un objetivo común de los grupos.

La participación y la generación de mensajes propios

La participación se da cuando los grupos son capaces de generar sus propios mensajes representativos de sus necesidades reales. Pero la participación es lenta, la maduración de los grupos requiere tiempo y la mediación del equipo de animadores en la discusión, generación de mensajes y acciones se debe impregnar de una actitud dialógica con presentación problematizadora de temas y situaciones. Habrá que evitar excesos de dirigismos como también la manipulación en las grabaciones colectivas y mensajes pedagógicos, preocupación levantada por algunos investigadores (Kaplun 1990). No en tanto por estos motivos sería un error caer en extremos de que "nadie educa a nadie", en una deformación de la interpretación de Freire. Si se pierden los objetivos del proceso de educación, comunicación y organización no es de extrañar que animadores, en su afán de conocer y aprender de los participantes como punto de partida, reduzcan en conocimiento a la problemática individual de los sujetos, pudiendo llegar a un "psicologismo" sin método y técnica, limitaciones ya identificadas en las varias experiencias de educación de adultos aplicadas bajo el enfoque freiriano.

6. EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE GRUPOS NEO-LETRADOS: LA PROPUESTA DE UN PROYECTO DE RADIO PARTICIPATIVA EN MOZAMBIQUE

En este capítulo se presentará la posición del estudio frente al uso de la radio participativa, dialógica, por y para grupos en la P.A., a partir de la cual se diseñara un proyecto de carácter experimental que contiene las coordenadas propuestas.

A lo largo de este estudio, se ha sostenido que alfabetización y P.A. conforman un único proceso educativo, acto continuo de comprender, analizar y comprometerse con la realidad.

En este proceso educativo, le cabe a la P.A. la función de ahondar, diversificar y aplicar el conocimiento para la transformación individual y de la comunidad. Sus objetivos son el de retener, continuar aprendiendo y aplicarlos en su realidad.

Se propone procesar la P.A. en grupos, lo que permitirá desarrollar las capacidades de "aprender a aprender", adquirir conocimientos y habilidades necesarias para ir al encuentro de sus intereses y necesidades, y tomar decisiones para transformar el medio.

En esta acción educativa grupal, los participantes asumen el papel de sujetos cognoscentes, en diálogo con otros sujetos, en un proceso dinámico, activo y movilizador que lleva a la toma de conciencia de la realidad.

Este proceso educativo no está aislado, sino que se vincula a la perspectiva de desarrollo y cambio social para la transformación de la realidad. De aquí se desprende la particularidad en las formas de utilizar este en beneficio de los grupos, la comunidad y/o la sociedad.

La educación no es palanca del desarrollo, sino que forma parte de un conglomerado de factores que están incidiendo en el desarrollo. Para permitir la igualdad de oportunidades políticas sociales y económicas de los grupos participantes, desarrollo y cambio social son concebidos como procesos endógenos, y el cambio, en una sociedad desigual, solo se puede producir a partir de una base organizada con posiciones contestatarias.

La educación puede ser una fuerza generadora, problematizadora que con la participación activa de los sujetos, colabore en mostrar las contradicciones existentes para proponer una nueva perspectiva liberadora donde el cambio lleve a la transformación de las estructuras de la comunidad y la sociedad. El fin es permitir que el proceso educativo colabore en la satisfacción de objetivos y necesidades de los participantes en relación a su medio.

Pongo el acento en la acción/participación y el poder político que pueda surgir de esta práctica educativa, de allí que el proceso de comunicación es enfocado en su contexto social en convergencia con corrientes sociológicas y sobre el desarrollo.

El intercambio de experiencias y conocimientos para transformarse y transformar la comunidad y sociedad requieren de un proceso de comunicación entre sujetos y comunidades. Una comunicación grupal, popular, dialógica, recíproca por y para grupos.

La comunicación como proceso de interrelación social y para la transformación, debe ser con participación voluntaria de experiencias bajo condiciones libres, igualitarias y tener acceso al diálogo. Sus características son participativa, dialógica, en y por grupos y para la acción.

Comunicación y participación se definen por el triángulo educación/comunicación/organización:

La educación se realiza en el intercambio de experiencias y acciones compartidas y el aprendizaje en la adquisición de más experiencias y conciencia crítica para el cambio y la transformación del medio. En esta intercomunicación el objeto de la educación es formar y preparar, consolidar capacidades para resolver problemas. El conocimiento se construye colectivamente.

En esta intercomunicación educativa está implícita una participación activa de los sujetos para que programas y contenidos respondan a sus necesidades e intereses y en apoyo a la organización de acciones. Conlleva una presencia grupal, núcleo del diálogo, la reflexión, el envío de mensajes a otros grupos para organizarse y actuar en la transformación del medio

La **comunicación** se procesa como canales de doble vía, EMIREC, para la autoexpresión e intercambio de experiencias. No se trata de que los grupos se reúnan para discutir determinados contenidos, enviado sus resultados para que el emisor los integre o no a la emisión siguiente como en caso de las radio-foros. La propuesta es que los grupos en su derecho de auto expresión, emitan sus propios mensajes.

Modelo de comunicación
grupal

Modelo de comunicación
participativo

fuelle: modelo de comunicación participativo, Kaplun (1990:24)

La genuina participación en el proceso comunicacional se realiza en la autogeneración de mensajes, que a diferencia de la clásica definición de retroalimentación, los interlocutores, (emisor y receptor) generan sus propios mensajes y expresen a través de ellos lo que deseen con el objetivo de iniciar una acción.

En la autogeneración del mensaje esta implícito el intercambio de experiencias, conocimientos, sentimientos que los lleva a establecer relaciones entre si para proyectarla a una "existencia social comunitaria" (Kaplun 1987:68) que le abrirá el camino a la participación como protagonista de la construcción de una nueva sociedad.

La intercomunicación entre grupos para organizar una acción, de carácter no directivo, endógeno y para la acción, caracteriza al mensaje autogenerado y le da una dimensión individual y colectiva.

Los mensajes autogenerados serán los contenidos de las emisiones radiales, transformando a los participantes en EMIREC, contactados por un centro-difusor e intercomunicando grupos para la organización de una acción.

Para que la autogeneración del mensaje no sea relegada a la mera imposición de un sujeto a otro sino que sea genuina y permita la participación con las características ya referidas, es necesario que se desarrolle un diálogo entre los componentes del grupo y entre grupos, pero un diálogo entendido bajo la óptica freiriana, el de la comunicación dialógica.

Para Freire (1970), la característica primordial de este mundo cultural e histórico es la inter-subjetividad (comunicación entre sujetos a propósito del objeto) y la inter-comunicación (relación entre sujeto cognoscente con el objeto cognoscible). El autor sostiene que en la comunicación no se pueden romper las relaciones constitutivas del conocimiento: la gnoceología, la lógica, la histórica y la dialógica, porque están en reciprocidad y el pensamiento no puede ser comprendido fuera de su doble función: la cognoscitiva y la comunicativa.

La comunicación es dinámica, sujetos intervinientes se comunican co-intencionando a un objeto. De aquí surge un comunicar-se, que resulta en una relación dialógica-comunicativa

donde los sujetos se expresan a través de un sistema común de signos lingüísticos.

La eficiencia de esta relación dialógica conlleva como indispensable la existencia de un acuerdo entre sujetos en comunicación: lo que uno expresa tiene que ser percibido por el otro sujeto, en un cuadro común significativo.

Si no se está de acuerdo no puede haber comprensión entre sujetos recíprocamente comunicantes:

"la expresión verbal de uno de los sujetos tiene que ser comprendida dentro de un cuadro significativo común a otro sujeto" (Freire P., 1970:67)

Comunicar-se con comprensión conlleva una empatía entre interlocutores, un proceso que intenta la comprensión del yo del otro en tanto que otro, esfuerzo consciente para ocupar el lugar del interlocutor, para hacer más eficaz el proceso de comunicación, clave de la comunicación participativa.

Organización la educación con objetivos liberadores en y por grupos; la participación en interacción político social, educacional y comunicacional, no se limita a la bi-dirección de la comunicación como tampoco a la autogeneración del mensaje, sino que apunta al apoyo de las organizaciones populares para que en intercomunicación realicen una acción y es esto lo que le da el carácter genuino a la comunicación participativa: educación/comunicación/organización.

"En la comunicación participativa, todos los interlocutores ejercen libremente su derecho de auto-expresión como una función social permanente e inalienable; generan e intercambian sus propios temas y mensajes; solidariamente crean conocimiento y saber y comparten sentimientos; se organizan y adquieren poder colectivo; resuelven sus problemas comunes y contribuyen para la transformación de la estructura social de manera que ella se torne libre, justa y participativa" (Díaz Bordenave J.E., 1987:84, mi traducción).

De aquí se desprende que la comunicación participativa es una forma dialógica y multilateral de hacer comunicación dentro de cualquier proceso colectivo, sea este de educación, político o social. Sus requisitos serán el de la práctica de auto-expresión en libertad, creación conjunta del saber, adquisición del poder colectivo mediante la organización.

6.1. Limitaciones de la comunicación participativa

Los procesos educativos y de comunicación no constituyen un fin en sí mismo, y en este estudio se han presentado los logros y limitaciones de las varias experiencias cuando se utilizan modelos verticales y horizontales de educación y comunicación.

Utilizar la radio en una perspectiva participativa, en el marco arriba desarrollado, puede presentar limitaciones que hay que considerar cuando se implementan programas o proyectos con la orientación de educación/ comunicación/ organización.

6.2. Propuesta de un proyecto piloto, la radio participativa en la P.A.: Mozambique, un país en vías de desarrollo

Proyecto piloto de radio para organizaciones de base en apoyo a la post alfabetización

INTRODUCCIÓN

Este es un proyecto piloto para ser implementado por la Asociación de Educadores de Adultos de la Zona Sur. Su duración está prevista para 2 años dividido en 2 etapas; de implementación local; dirigido a grupos de base especialmente mujeres y jóvenes.

La primera etapa abarca un número no mayor de 100 individuos agrupados en 8 a 10 grupos de base utilizando como medio de comunicación el cassette-foro. Una vez evaluada esta experiencia, la segunda etapa se extenderá para abarcar grupos de base por distritos y/o provincias y utilizando como medio de comunicación la emisora de radio de alcance provincial.

Se pretende que esta experiencia tenga un efecto multiplicador en las restantes ONG's de educadores de adultos a lo largo del país.

1. OBJETIVOS GENERALES

1.1. Promover la creación de un sistema de comunicación grupal, bidireccional y participativo que apoye la promoción comunitaria y la educación de adultos, en especial entre grupos neo alfabetizados de mujeres y jóvenes.

1.2. Apoyar la participación e integración de grupos de base en el proceso democrático del país, a través del diálogo intergrupar para la discusión de problemas comunes y búsqueda de soluciones conjuntas.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.1. Organizar un sistema de comunicación modelo utilizando los pequeños medios y produciendo mensajes colectivos que permitan el diálogo entre grupos homogéneos de una determinada área para la discusión y análisis de sus necesidades y aspiraciones.

2.2. Promover la conciencia crítica de los participantes, vinculando los mensajes colectivos a las diferentes tendencias propuestas por los grupos políticos emergentes.

2.3. Apoyar las actividades que surjan de las propuestas de los grupos, de manera de transformarlas en organizaciones autogestionarias y mejorar la calidad de vida de los participantes.

2.4. Capacitar a los integrantes de los grupos en la promoción de un diálogo horizontal y bidireccional favoreciendo la autoestima y la toma de decisiones con participación democrática de todos.

2.5. Extender la experiencia, utilizando la radio como medio de disseminación del mensaje colectivo siguiendo la misma metodología de comunicación intergrupala.

3. ANTECEDENTES

Desde la Independencia del país, se han originado varias experiencias del uso de los medios de comunicación, con fines informativos y educativos. La radio, Radio Mozambique (RM), de propiedad estatal, ha jugado un papel importante en la difusión de mensajes en apoyo al proceso político y al proyecto de desarrollo propuesto, incluyendo programas de educativos mayoritariamente de carácter unidireccional. En muchos casos, el uso de la radio ha ocupado una función central debido al alto porcentaje de analfabetismo en el país que en 1975 se estimaba de aproximadamente 90% descendiendo a 68% en 1986 producto de las campañas de alfabetización y el mayor acceso de la población infantil a la educación primaria.

En este cuadro, y en apoyo al proceso masivo de alfabetización de adultos, se organizan los primeros programas radiales en 1976, con el objetivo de movilizar a la población en la participación de campañas de alfabetización y como apoyo pedagógico a los alfabetizadores voluntarios participantes en la misma.

Estos programas eran realizados en el Ministerio de Educación y transmitidos a nivel nacional por la Radio Mozambique (RM) en espacios gratuitos. En las provincias, por interferencias de las ondas radiales, los programas eran transmitidos por las radios locales, a partir de programas grabados en RM, permitiendo un alcance de calidad limitada a los varios distritos de las provincias.

En 1978, se crea en el Ministerio de Educación, MINED, la Comisión de Audiovisuales dependiente de la Dirección Nacional de Educación de Adultos y Alfabetización, DNEA, que comienza a organizar de una forma mas estructurada 2 programas semanales de apoyo a las campañas: uno destinado a la movilización de la población y otro de apoyo pedagógico a los alfabetizadores.

A fines del decenio, el programa de alfabetización se define por 3 niveles de estudio. Los dos primeros destinado al aprendizaje y consolidación de la lecto escrita y el último al de la post alfabetización. Los programas de radio en apoyo a estas actividades se estructuran siguiendo el mismo esquema y multiplican sus transmisiones llegando a tener una media de 2 programas diarios.

Así y hasta 1983 se producen, en Maputo, DNEA-MINED, 7 programas radiales por semana de una duración aproximada de 15 minutos. De estos, 3 tenían como objetivo dar apoyo pedagógico a los alfabetizadores que enseñaban en el 1er, 2do y 3er año (Lunes, Martes y Jueves a las 16.30) y un cuarto programa, de transmisión dominical (13.30), dirigido a la población y participantes con el objetivo de mantener la movilización y dar informaciones

generales sobre temas de interés. Los 3 primeros programas eran repetidos alternadamente los días jueves, Viernes (17.30) y Sábados (09.30)

Los guiones de los programas de apoyo pedagógico, eran elaborados por un equipo de la DNEA y enviados a RM quien se responsabilizaba por darles forma y presentación adecuada, además de grabarlos para transmitirlos gratuitamente en onda corta a nivel nacional como también enviarlos a las radios provinciales para su retransmisión en ondas medias. La calidad de la transmisión a nivel nacional era limitada pero conseguía cubrir el 100%. A nivel provincial su calidad era buena pero su alcance restringido.

Los guiones eran estructurados de acuerdo a los pasos pedagógicos de las lecciones, indicados en el Manual del Alfabetizador que se ajustaban a los programas de radio, pero no conseguían ser interesantes y muchas veces caían en la monotonía y el monólogo.

A nivel provincial, la DNEA formo un grupo de educadores de adultos, como corresponsales radiales, quienes en colaboración con el equipo de RM de su respectiva provincia elaboro una serie de programas de cobertura local con el objetivo de movilizar participantes para la campaña de alfabetización y dar apoyo pedagógico a los alfabetizadores. En algunas provincias y distritos, se constituyeron "grupos de radioescucha" entre los alfabetizadores, los que en reuniones semanales, debatían los contenidos de estos y los programas nacionales, de los cuales surgían actas que eran posteriormente enviadas a los corresponsales provinciales, para su consideración. En algunos casos, estas sirvieron para establecer contactos entre provincias o centros de capacitación de profesores primarios. A diferencia de los programas nacionales, los programas elaborados en las provincias utilizaban las lenguas locales y el portugués como una manera de facilitar la comunicación entre emisor y receptor.

En 1985, con apoyo de la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional, ASDI, se da inicio a un proyecto de apoyo a los programas de radio para las actividades de alfabetización de adultos. La meta era mejorar sus contenidos y capacitar educadores para la producción de programas radiales de manera que en cada provincia existiera un equipo capaz de realizar programas locales.

Durante los 6 años de duración, y hasta 1991, data de termino del mismo, el proyecto contó con especialistas extranjeros, quienes organizaron la capacitación en servicio de aproximadamente 20 corresponsales provinciales de ambos sexos, sea en cursos intensivos de 45 días como en seminarios de corta y mediana duración. Estos tenían por función, entre otros, multiplicar la formación a nivel distrital de forma de contar con alfabetizadores distritales capacitados para reunir grupos de estudio y recolectar noticias afines, las que serían enviadas a la sede provincial para la realización de los programas radiales. Durante el proyecto se hizo un seguimiento puntual en la elaboración y producción del material.

Igualmente se organizaron visitas de estudio al Brasil para apoyar la formación de el equipo nacional de audiovisuales de la DNEA- MINED; se doto de un equipo técnico completo de radio (de calidad semejante al de RM) para la producción de programas y de una sala de grabaciones ubicada en una de las dependencias del MINED. A los corresponsales provinciales se les entregó material afín para la realización de los mismos en su local de trabajo (grabador, transformador, cargador de pilas, pilas recargables, micrófono, cabos de ligación,

grabador de doble dec) y se repartieron un número importante de aparatos de radio a nivel distrital. El proyecto también incluyó apoyo técnico en la elaboración de los programas, una reorientación en sus contenidos y el financiamiento de los espacios radiales en RM, que a partir de 1983 dejaron de ser gratuitos.

Durante el período de duración del proyecto, se continuó con la elaboración y producción de programas semanales orientados a dar apoyo pedagógico de los alfabetizadores de los diferentes niveles de alfabetización (1; 2; 3;) incluyendo otros temas de interés general y, se produce un programa semanal con contenidos de educación general tales como salud, nutrición, cultivo de la tierra, etc. que tienen relación con los temas de las lecciones, estando dirigidos tanto a los alfabetizadores como a los alfabetizandos.

Todas las actividades realizadas en el marco de este proyecto, tuvieron un apoyo del DNEA-MINED como también de algunos directores provinciales que facultaron medios para la realización de las mismas, entre otros, destinaron espacios en las sedes de las Direcciones provinciales, para salas de grabación. En varios casos se trabajó en colaboración estrecha con el equipo de especialistas de RM y de otras instituciones estatales afines, tales como la Dirección de Comunicación Social y la Radio Educativa del Instituto Nacional de Desarrollo Educativo, INDE.

En 1991, el apoyo sueco llegó a su término y coincidiendo con la re-estructuración del MINED y de la DNEA (hoy Departamento de Educación de Adultos, DEA), el equipo nacional de audiovisuales fue transferido al Departamento de Documentación para cumplir funciones más amplias y de apoyo a los programas del MINED. Esta nueva modalidad, significó que varios de los elementos formados, fueran reubicados u optaran por salir hacia otros servicios. Actualmente permanecen 3 personas con contrato permanente, quienes están a la espera de definición de funciones y tareas y trabajan voluntariamente en la ONG Asociación de Educadores de Adultos de la zona Sur. A nivel provincial y distrital se verifica el mismo fenómeno. En ambos casos el material técnico continuó a permanecer en el local de trabajo.

4. JUSTIFICACIÓN

La experiencia de Mozambique en materia del uso de los medios, Radio, en la alfabetización y post alfabetización de adultos, ha estado enfocada de preferencia, al apoyo pedagógico de los alfabetizadores y educadores de adultos.

Se implementaron experiencias esporádicas y de corta duración para cambiar la unidireccionalidad de los programas, como por ejemplo la creación de grupos de "radio escuchas", entre alfabetizadores y educadores de adultos utilizando el modelo de radio foros donde los grupos retroalimentaban al emisor. No se conocen experiencias que proponían establecer una relación participativa intergrupal y bidireccional entre grupos de adultos alfabetizandos o neoalfabetizados.

La utilización de ese modelo de comunicación respondió al momento histórico y al modelo del proyecto de desarrollo que el país optó y cuyos alcances se encuentran en una interpretación ortodoxa del centralismo marxista leninista. Hoy en día el modelo de desarrollo está siendo

modificado y su opción identificada con el neo liberalismo ha producido una disminución progresiva del aparato estatal y de sus programas del área social. El sector de alfabetización y educación de adultos se ha visto seriamente afectado

Los acuerdo de paz recientemente firmados (Octubre 1992) y la implementación de este modelo neo liberal, esta promoviendo, entre otros, la organización de la sociedad civil, donde han proliferado una variedad de organizaciones no gubernamentales, ONG's, quienes preocupadas por los cambios que se vienen verificando están concentrando acciones en el área social, especialmente en el sector rural y semi-urbano que ha sido el mas afectado por los estragos de los 8 años de guerra civil. En esta área, quienes se encuentran en mayor desventaja son las mujeres, muchas de ellas viudas a desplazadas de sus familias, y los jóvenes que por la destrucción de casi el 50% de las escuelas y la inestabilidad de la guerra, tuvieron acceso esporádico o no tuvieron posibilidades de escolarización.

Hoy en día el país se encuentra en un proceso de cambios profundos y enfrentado a la democratización del poder político, con elecciones programadas para 1994. El alto nivel de analfabetismo, 68% oficialmente, y los cambios en proceso, dificultan la participación consciente de la población para la democratización, especialmente en los sectores rurales y periféricos de las ciudades donde se encuentran en gran número, los desplazados de la guerra civil.

Los educadores de adultos del MINED, quienes se han distinguido por su conciencia social y cívica, frente a la nueva situación del país y al poco apoyo que el aparato estatal esta dando al sector de alfabetización de adultos, se han organizado en 3 asociaciones voluntarias de educadores de adultos: Norte, Centro y Sur del país.

Estas asociaciones han organizado varios grupos locales de base y se encuentran implementando programas locales para el desarrollo comunitario y educación de adultos. La propuesta de este proyecto piloto, de bajo costo, con equipamiento simple y accesible permite que la experiencia sea fácilmente multiplicada por estas Asociaciones.

Un proyecto como el propuesto sería un contributo para la autogestión, fortalecimiento y avance de los grupos y la organización, contribuye a generar nuevas relaciones entre dirigentes y bases, evita el aislamiento de los grupos, favorece la toma de decisión con participación democrática de todos y en fin apoya en la práctica democrática para integrarse de mejor manera al proceso que el país vive.

El enfoque de este proyecto, por intermedio de la implementación de acciones surgida del diálogo entre grupos, esta dirigido a promover el desarrollo comunitario autógeno en pro del mejoramiento de la calidad de vida de los participantes en el marco del desarrollo sostenible; y, la formación de estos de acuerdo a sus necesidades. Ambos temas de gran importancia para contribuir al funcionamiento democrático de una sociedad.

5. FUNCIONAMIENTO DEL PROYECTO

5.1. Modelo

Así como la educación no tiene un fin en si mismo, la comunicación tampoco tiene un fin en si mismo. El modelo de comunicación propuesto que incluye lo educativo y lo organizacional, esta orientado hacia la implementación de acciones. De allí que es necesario crear un sistema de comunicación para la promoción social y la educación de adultos al servicio de la organización popular para la acción.

El modelo elegido, no es el que ya se utilizo en la DNEA: programas de radio dirigidos a los educadores y alfabetizadores para apoyo didáctico, con una retroalimentación esporádica e informativa para el Emisor. Tampoco estamos proponiendo el modelo de las Radio escuelas con programas estructurados antes de comenzar el ciclo educativo y donde la participación de los grupos que la integran se limita a discutir los contenidos, sin contacto entre otros grupos participantes del programa.

El modelo propuesto, creado por el investigador Mario Kaplun, tiene sus bases en los radio foros, pero difieren de estos en los aspectos metodológicos y operacionales. Así, para la situación actual del país y los medios disponibles, el modelo propuesto en la primera fase del proyecto, es el de cassette-foros que ha sido utilizado en numerosas experiencias pilotos por ONG's en América Latina. Una vez evaluado sus resultados, se comenzara una segunda fase con introducción de la radio como medio de comunicación entre grupos (radio-casette-foro). En ambas fases se contempla la producción de material escrito presentado de manera pedagógica y que apoye los contenidos de los mensajes emitidos.

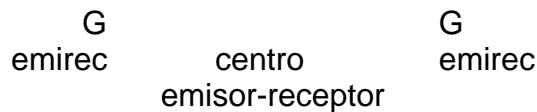
El cassette-foro como el de la radio-casette-foro, es un sistema de comunicación inter-grupal y bi- direccional, donde se intercambian mensajes grabados para establecer una comunicación de doble vía: diálogo entre grupos para la acción. Al combinar la comunicación colectiva con la interpersonal se produce la participación y diálogo entre emisores y receptores, y todos pasan a ser emisores/receptores, EMIREC para usar el termino de Cloutier, donde son los grupos los que proponen los contenidos de los mensajes para ser puesto a la discusión por otros grupos participantes y organizar e implementar una actividad.

Este modelo, no se refiere a la reunión de grupos para discutir determinado programa y enviar el resultado de estas al emisor. Se trata de que los grupos participantes tengan el derecho a emitir mensajes; intercambiar opiniones; expresar posiciones, son co-emisores e implementan acciones.

Los grupos participantes, no son destinatarios finales del mensaje pero están conectados con un centro que cumple la función de ser difusor y receptos. Este centro es interlocutor de un diálogo que va y viene, un interlocutor central que permite la relación intergrupala: entre grupos. El papel del centro difusor-receptor es el de intercomunicador entre grupos; facilitador del diálogo; retransmisor de lo que el grupo expresa.

El modelo propuesto se puede graficar de la siguiente manera:

grupo
emisor-receptor



5.2. Metodología

Este modelo difiere al ya utilizado en Mozambique, por la DNEA, de allí que funciona de una manera diferente y los pasos son los siguientes:

1. Antes de comenzar a funcionar, el programa de cassette-foros, organizara un centro emisor-receptor o CENTRO de COORDINACIÓN integrado por un equipo de 2 a 3 educadores de adultos cuya función será la de recibir las propuestas grabadas de los grupos y elaborar los mensajes a partir del análisis de estas en Casetes COLECTIVOS.
2. Todos los grupos participantes recibirán periódicamente y en forma simultanea, del Centro Coordinador, un cassette colectivo con los mensajes grabados en una pista cuya duración máxima será de 30 a 35 minutos. El cassette colectivo ira acompañado con material escrito que resume de manera sintética y pedagógica los contenidos principales y al final se le incluirán 2 a 3 preguntas centrales que se desprenden del contenido del mensaje y a los cuales los grupos, de preferencia se deberán referir, sin que sea una limitación para incluir otros asuntos de interés que surjan de la discusión.
3. Cada grupo escucha/analiza/discute el contenido del mensaje en una reunión (foro) cuya duración será aproximadamente de 2 horas. Al final de esta, y con el apoyo de un coordinador del grupo (un elemento del mismo), grabaran las conclusiones/propuestas en el verso del cassette y lo enviaran al equipo de educadores del Centro de coordinación.
4. El equipo de educadores escuchara las grabaciones de los diferentes grupos decodificando las respuestas y a partir de ellas producirá un nuevo cassette colectivo con mensajes pedagógicos. Este cassette irá acompañado de material escrito como fue descrito en el punto 2.
5. El siguiente mensaje del cassette colectivo, comenzara con un informe que resume las respuestas recibidas, las acciones organizadas e implementadas y puntualiza las discrepancias. Si se verifica que es necesario continuar con el tema, el cassette colectivo buscara profundizar el mensaje y podrá agregar, como referencia, material escrito didáctico que profundiza sobre el asunto. Si el tema esta agota se pasara a otro tema.

El método propuesto es un sistema cíclico: se cierra y vuelve abrir en cada foro con un flujo de ida y vuelta, teniendo en cuenta que las transcripciones de los mensajes incluyan los pasajes más relevantes y significativos donde las voces de los participantes reproducen lo que fue grabado.

El método apunta a que se pueda llegar a una etapa en que el equipo de educadores del Centro Coordinador ya no tenga que intervenir como generador de mensajes (temas y contenidos), dejando de ser la fuente emisora y pasando a cumplir el papel de editor y coordinados de un servicio de diálogo entre grupos a distancia para la implementación de acciones.

Una vez evaluado y familiarizado con el modelo y método del cassette foro, se introducirá, en la segunda fase del proyecto, la Radio de alcance provincial, como el medio difusor de los mensajes colectivos de los grupos, cuyos guiones fueron elaborados por el Centro Coordinador.

6. ACTIVIDADES

Este proyecto piloto tendrá una duración de 2 años dividido en 2 etapas o fases. En su primera etapa, de 1 año, se constituirá 1 equipo coordinador emisor-receptor de mensajes y el proyecto se implementará localmente con un número limitado de grupos de base. En la segunda fase, se extenderá a nivel distrital y/o provincial, abarcando un número mayor de grupos y se utilizará la radio como medio difusor de los mensajes colectivos.

6.1. Primera fase

6.1.1. Formación del Equipo Coordinador

Como ya existe un equipo con capacitación y experiencia, no se comenzará dedicando tiempo a la preparación en el proceso de producción y emisión de los mensajes colectivos.

Se seleccionarán de 2 a 3 educadores de la Asociación de Ed. de Adultos, que hayan participado en los cursos de formación de audiovisuales organizados por la DNEA y/o de corresponsales provinciales/distritales. En ambos casos con experiencia de producción y elaboración de audioprogramas para adecuar el mensaje y presentarlo de forma clara, pedagógica y comunicativa. También los seleccionados deben tener experiencia de trabajo de campo como alfabetizadores.

Este equipo tendrá como función la de ser el enlace entre los grupos; coordinar el servicio; escuchar y procesar los retornos grupales; preparar y grabar los cassette colectivos; producir material escrito simple y pedagógico de apoyo a los cassette colectivos.

Deberán tener disponibilidad de tiempo para dedicarse aproximadamente 10 a 15 días al mes para escuchar, seleccionar y elaborar los programas, como también el material escrito.

6.1.2. Estudio del medio- Pre alimentación (duración 1 mes)

El proyecto comenzará con una fase preparatoria, donde los educadores del equipo

coordinador, visitara varios grupos explicando el objetivo del proyecto, modo de funcionamiento e invitara a su participación. Durante esta visita, se hará un levantamiento de las necesidades incluyendo las características socio-económicas de los posibles participantes, sus problemas, intereses, necesidades etc. con participación activa de la comunidad. Será este estudio, la base para el tema del primer mensaje enviado en el cassette -foro.

6.1.3. Selección de los grupos (15 días)

Entre los que han manifestado interés por participar, serán seleccionados 10 grupos de base constituidos por 8 a 15 participantes, donde mayoritariamente participen mujeres y jóvenes; cuya distribución geográfica sea accesible; de preferencia en sector sub-urbano y rural; sean permanentes y estables; homogéneos con una clara comunidad de intereses; nivel educacional de semi-analfabetos o post alfabetizados.

Cada grupo elegirá un coordinador voluntario que conducirá y será el moderador de los foros además del enlace de su grupo con el equipo de educadores coordinador.

6.1.4. Capacitación de los participantes (10 días)

En el caso del equipo coordinador, como ya tiene formación previa, no será necesario organizar una formación específica, no en tanto algunos encuentros para interiorizarse en el modelo y método del Casette-foro deberá ser prevista.

No en tanto, será necesario organizar un seminario de 3 días para los coordinadores voluntarios de los grupos a los que se les entregara nociones sobre dinámica de grupo, explicación de los pasos metodológicos del Casette-foro, papel del coordinador, manejo del grabador, práctica de foro y se puede agregar una experiencia simulada de como funcionaria el ciclo de recepción- producción discusión de los mensajes. Esta capacitación, será también transmitida a los grupos por el coordinador voluntario.

6.1.5. Implementación del Proyecto (10 meses)

Constituido el Equipo Coordinador, seleccionados los grupos de base y capacitados los coordinadores voluntarios de los grupos, se comenzara la implementación del mismo considerando los siguientes pasos:

1.Frecuencia: inicialmente será 1 vez por mes (mensual), para dar tiempo al entrenamiento en servicio de los participantes. Posteriormente podrá ser quincenalmente, si se considera viable.

2. Temas: por las características del método, el programa no tiene una estructuración previa basada en una lista de temas determinados a priori. Los temas surgirán de los diálogos entre grupos y las propuestas de estos (autogeneración del mensaje).

3.Casette inicial:

El cassette inicial tendrá como contenidos, aquellos que surjan del estudio de medio realizado anteriormente. Será la pre- alimentación.

Se estructurara en 2 secciones:

- Presentación del proyecto y grupos participantes (5 min)
- Espacio abierto con informaciones generales, música, poesía, etc.
- Tema Central con preguntas abiertas al final de la presentación (20-25 min.)

4. Las discusiones en los grupos: tendrán una duración aproximada de 2 horas de acuerdo al siguiente esquema:

- a) audición del mensaje
- b) discusión de sus contenidos, teniendo como guía las preguntas del material escrito, pero no limitándose solo a ellas.
- c) grabación de las conclusiones del grupo que resume los puntos relevantes y si es pertinente, las acciones propuestas. En esta, y en lo posible, deberán intervenir las voces de los participantes.
- d) espacio abierto para que el grupo o participantes grabe sus aportes espontáneos.

5. Los cassettes-colectivos

Los cassettes colectivos tendrán 3 secciones:

- Informe de la discusión anterior y acciones programadas o implementadas (2 a 5 min)
- Espacio abierto (2 a 5 min) que incluirá informaciones generales, correo, mensajes entre grupos, música, aportes espontáneos del los grupos, etc.,.
- Tema central (no más de 20 a 25 min.)

a) El equipo coordinador escucha las respuestas de los grupos y extrae lo mas significativo. Cada aporte es registrado sistemáticamente en una ficha por grupo (Fichas de Registro), la que será guardada en un archivo del proyecto.

b) A partir de estos, se deciden los contenidos de los mensajes del cassette siguiente

- c) Se escribe el guión en forma pedagógica incluyendo las 3 secciones: - informe de la discusión y propuesta de los grupos con participación de los opinantes;
- espacio abierto;
 - tema central a manera de charla, diálogo, grabación de las intervenciones de los grupos, de especialistas, dramatización, y, se puede incluir preguntas abiertas para la discusión.
 - Cortinas musicales para separar los temas (no más de 10)

A partir del guión se produce el material escrito, que presentado en forma pedagógica, acompañara al cassette colectivo. Ambos se distribuirán a cada grupo en forma simultánea.

6.2. Segunda Fase

Una vez evaluada la primera fase se continuaran con los mismos pasos anteriores:

6.2.1 Extender el equipo coordinador de acuerdo al número de grupos de base participantes. Cada integrante atenderá un máximo de 5 grupos de base.

6.2.2. Estudio del medio- Pre- alimentación (1 mes)

Se seguirá el mismo método empleado en la primera fase

6.2.3. Selección de los grupos (10 días)

Se tendrá en consideración los mismos criterios de la fase anterior, teniendo como base el Distrito y/o la Provincia.

6.2.4. Capacitación de los participantes (15 días)

Si los nuevos elementos integrados al equipo coordinador, no tienen una formación previa, será necesario organizarla en seminarios de 3 días. Para los coordinadores voluntarios de los grupos el seminario tendrá una duración de 3 días que incluirá la participación de los coordinadores voluntarios de grupo de la primera fase, quienes harán una evaluación de la experiencia con propuestas para la acción.

6.2.5. Desarrollo del Programa (10 meses)

Se seguirá la misma metodología de la comunicación intergrupala explicada en la fase anterior (punto 6.1.5.). Lo único que se modifica es que la radio será ahora el canal trasmisor de los mensajes colectivos: que en lugar de utilizar los cassettes como medio de diseminación del mensaje colectivo, se emplea la transmisión de radio de alcance distrital y/o provincial, pero el cassette seguirá siendo el medio para la respuesta grupal.

El material escrito se seguirá produciendo y haciendo llegar a los grupos ANTES de la transmisión del Programa Radial acompañado por un cassette que seguirá siendo el medio para la respuesta del grupo de base.

7. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

7.1. Personal

Primera Fase:

2 a 3 educadores que integran el equipo coordinador

Segunda Fase:

5 a 8 educadores para integrar el equipo coordinador. El número dependerá de la cantidad de grupos de base que se abarcara.

7.2. Recursos materiales

El modelo y método propuesto para ambas fases, no necesita requerimientos técnicos caros, avanzados y complicados. Además, mucho de ellos, están a disposición de la Asociación de Educadores de Adultos, puesto que hacen parte del material donado por la ASDI durante el funcionamiento de ese proyecto.

a) Para la producción de los cassette colectivos:

1 sala para grabar los mensajes colectivos. Se ocupa algunas horas al mes y pueden ocuparse las instalaciones existentes en las Direcciones Provinciales o el MINED.

1 consola mezcladora de transcripciones para editar pasajes seleccionados de los cassettes grupales recibidos y transcribirlos a la nueva grabación que se enviara (mensajes colectivos).

1 grabador de carrete para hacer una grabación matriz en cinta abierta

1 giradiscos para insertar música

3-4 grabador/reproductor de cassette para escuchar los retornos grupales/gravar entrevistas, etc. De preferencia portátiles, con contador de vueltas, micrófono, tecla de pausa, audífonos, dispositivo CUE (lectura rápida). Este material será para uso de los integrantes del Equipo Coordinador.

Varios cassettes de 90 minutos, para grabar los programas colectivos y el retorno de los grupos de base.

b) Para los grupos participantes

Cada grupo dispondrá de un radio-cassette portátil, sencillo, con micrófono incorporado, nivel automático de grabación, mecanismo de auto/stop.

8. PRESUPUESTO

8.1. Recursos humanos

Primera Fase:

Subsidio de transporte para el equipo coordinador.....

Salario del evaluador.....

Segunda Fase:

Subsidio de transporte para el equipo coordinador.....

Salario del evaluador.....

8.2. Actividades

Primera Fase:

Capacitación de los coordinadores de grupos (3 días).....

Encuentros para seguimiento y evaluación (3 de 1 día cada).....

Segunda Fase:

Capacitación coordinadores voluntarios (3-4 días).....
Encuentros para el seguimiento y evaluación (3 de 1 día cada)...
Pago de media hora de programa en R.M.....

8.3. Equipamiento

Primera Fase:

4 grabadores/ reproductor de cassette.....
40 cassette de 90 min.....
10 Radio cassette portátiles y pilas.....

Segunda Fase:

3 grabadores/reproductores de cassette.....
40 cassette de 90 min.....
15 Radio cassette portátiles y pilas.....

8.4. Otros

Primera y Segunda Fase:

10 resmas de papel.....
6 tubos de tinta plicopiadora.....
2 juegos de lápices para diseño.....
Material de escritorio.....
Misceláneas.....

9. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

9.1. Seguimiento:

En la primera y segunda fase del proyecto el seguimiento de los grupos será de responsabilidad del Equipo Coordinador a través de:

a) Análisis trimestral de las Fichas de Registro que darán información del grado de motivación de los participantes, grado de participación de los mismos e interés de los temas y método participativo. (Ver en anexo Guía para Ficha de Registro)

b) Reunión trimestral con los coordinadores de los grupos (1 día).

9.2. Evaluación

Porque las características del modelo y método propuesto son fundamentalmente participativo y dialógico, la evaluación del proyecto deberá centrarse en los aspectos de educación, comunicación y organización para la acción. En lo comunicativo se centrará en la autogeneración del mensaje.

En ambas etapas los criterios de evaluación serán iguales, esto quiere decir que el suceso del proyecto se medirá por:

- las posibilidades de consolidación, avance y aplicación de los contenidos de los mensajes.
- el grado de participación de los grupos en la utilización de los mecanismos provistos y emisión de mensajes autónomos propios. Se refiere a la capacidad de los grupos de generar mensajes, de inter comunicarse;
- la consolidación de los grupos de base y su capacidad de implementar acciones; y,
- la capacidad del Equipo Coordinador en proveer mecanismos y canales a los grupos para que determinen con independencia sus contenidos y generen mensajes (la producción de los mensajes colectivos).

Para conseguir este enfoque, la evaluación de cada etapa contemplará:

a) la organización de un encuentro entre representantes de los grupos de base participantes, para análisis y discusión del proyecto. (1 a 2 días),

b) La contratación de un elemento externo al proyecto, de preferencia que este familiarizado con el modelo y el método; y, que tenga experiencia en utilizar metodologías participativa que incluyan análisis cualitativo y cuantitativo. (1 mes por cada etapa)

Referencias bibliograficas

ADULT EDUCATION IN TURKEY: Country Report, Document presented to the 4th. Conference in Adult Education in Paris 1985. Ankara, March 1985.

ALTHUSER L. "La ideología y el aparato ideológico del Estado". In Posiciones. España: Editorial Grijalbo, 1970. p. 43-62.

AMÉRICA LATINA Y EL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN. México: CENTE, 1985.

ANDA M. L. (compl). Educación de Adultos, nuevas dimensiones en el sector educativo. Mexico: Centro de Estudios Educativos, 1983.

APPLEBEE A. "Writing and Reasoning". In **Review of Educational Research**, (Vol. 54, Nr. 55), p. 577-96, Winter 1984

ARANCIBIA U. & CORNEJO S. Aprendizajes: teorías y principios. Santiago de Chile: CLEA, 1976. (mimeo)

ARRIEN B. J. Nicaragua: mobilizing the local community for literacy and post-literacy. Geneve: UNESCO-IBC, 1990.

BAGLA-GOKLAP E. Les femmes et l'éducation de base: problèmes et progresse. Paris:Unesco 1990.

BALLARA M. Women and Literacy. Women and Development Series, London: Zed Books Ltda., 1992.

BARQUERA H.et al. "Porque Investigar ?". In Educación de Adultos, nuevas dimensiones en el sector educativo, compilado por Anda M.L., México: CENTE-CEE, 1983. p.13-38.

_____. "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina". In Lecturas sobre educación de adultos en América Latina, Serie Retablo de Papel 14, compilado por Latapi & Castillo, Patzcuaro-Michoacan: CREFAL, 1985. p. 5-24.

BARQUERA H. & AGUILAR R. Perspectiva de Paulo Freire. México: CEA 1984.

BASSETS LI (ed). De las ondas rojas a las radios libres: textos para la historia de la radio. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1981.

BELTRAN L.R. Radioforum y Radioescuelas en la educación para el desarrollo. Lima:IICA, 197.

BERSTEIN H. "Sociology of underdevelopment vs sociology of development". In Lehman D. (ed) Development Theory: four critical studies. London: Frank Cass, 1979.

BERRIGAN F.J. Community Communications: the role of community media in development. Reports and Papers on Mass Communication Nr. 90, Paris: UNESCO, 1979.

BHATT B.P. & KRISHANMOORTHY P.V. "Radio Rural Forums spread throughout India". In Reports and Papers on Mass Communication Nr. 48, Paris: UNESCO 1965 . p. 3-7.

BHOLA H.S. The promise of Literacy: campaigns, programs and projects, Report of the International Seminar on Campaigning for Literacy, Udiapur, January 4-11, 1982. Baden-Baden: NOMOS Verlagsgesellschaft, 1983.

Campaigning for literacy: eight national experiences of the twentieth century with a memorandum to decision-makers. Paris: Unesco Press, 1984.

World trend and issues in adult education. Paris: UNESCO-IBE, 1988.

BLAUG M. "Literacy and economic development". In **School Review Nr. 4**, (vol 4, Nr. 4), p.15-28, 1966.

BODEN J. "The farmers session". In Unesco Monograph on Communication, Technology and Utilization, Rural Radio Programme Format. Unesco: Paris, 1979. p 25-36.

BORDIA A. "Literacy and Post-literacy: documento de trabajo nr. 5". In Conferencia de Paris 1982: Pour un vrai developement le role de l'education des adultes. Paris: ICAE, 1983. (mimeo)

BOWMAN & ANDERSON. " Concerning the role of education in development". In Clifford R. Geertz (Ed.), Old Societies and new States. Glencoe: Free Press, 1963. p 24-57

BOZON S. "Cobato now". In Unesco Monograph on Communication, Technology and Utilization, Rural Radio Programme Format. Paris: Unesco, 1979. p. 49-58

BURKE R. The use of radio in adult education. Iran:ILAM 1976.

CABEZAS A. "Hacia una definición de la Radio Educativa". In **Revista Chasqui Nr. 9** Ecuador : CIESPAL Enero Mayo 1984. p. 27-32.

CABO VERDE. Ministerio de Educacao e Cultura, Direcao de Educacao Extra-escolar. **Relatorio Diagnostico da Educacao Extra-Escolar**. 1985. (mimeo).

CARRON G. & BORDIA A. Issues in Planning and Implementing Literacy programmes. Paris: IIEP, 1985.

CARNOY M. Enfoques marxistas de la Educación, 2a edición. México: CEE, 1984.

CASTILLO A. & LATAPI P., " Educación no formal de adultos en América Latina: situación

actual y perspectivas". In Wertheim et al. Educación de Adultos en América Latina. Buenos Aires: Ediciones La Flor, 1985.

CAZANUEVA J. & VICTOROFF D. La sociología; diccionario del saber moderno, Barcelona: Ediciones Mensajero, 1975

CLOUTIER J. La Communication Audio-Scrito-Visuelle. Montreal: Presses Universitaires, 1973.

COLLIN C. Radiopoder: la radio como instrumento de participación social y política. México: Folio Ediciones, 1983.

COMUNICACIÓN Y CULTURA NR. 9 y Nr. 10. México: Departamento de Producción Editorial, UAM-Xoch, 1983.

CONTRERAS E. "La Comunicación Popular y el Redimensionamiento de las Investigaciones en Comunicación". In Cuadernos Chasqui Nr. 3, Ecuador: CIESPAL, Junio 1984.

CORNEJO PORTUGAL I. "La voz de la Mixteca: diagnostico y perspectiva". In Cuadernos de Pos-grado en Comunicación 1, México: Universidad Iberoamericana, Agosto 1992. p. 37-61

COOMS P.H. & AHMED M. Attacking Rural Poverty. Third edition, London: Johns Hopkins University Press, 1980.

_____ et al. New Paths to Learning for Rural Children and Youth. USA: New York Press, 1972.

CONTEXTO E EDUCACAO nr. 26; Pedagogia da educacao popular e políticas de educacao. Ijuí: Editora UNIJUI, Avril-Junho 1992 . (Ano VII).

CREFAL:

(a) Programa Experimental Mundial de la Alfabetización: evaluación crítica. Patzcuaro, Michoacán, 1977.

(b) Declaración de México. Patzcuaro, Michoacán: Boletín Informativo de CREFAL, 1979.

CUADERNOS DE COMUNICACIÓN ALTERNATIVA Nr. 1, La Paz, CIMCA, Mayo 1983

CHLEBOWSKA K. Un temps pour apprendre. Paris: Unesco-Unicef, 1989.

DALE E. Métodos de Enseñanza audiovisual. Mexico 1964.

DAVE R. H. et al.(ed) Learning strategies for post literacy and continuing education in Mali, Niger, Senegal and Upper Volta. Hamburg: UIE, 1984.

_____ Learning strategies for post literacy and continuing education: a

cross national perspective. 2nd. edition, Hamburg: UIE, 1988.

DE ZUTTER P. Como comunicarse con los campesinos ?: Educación, Capacitación y Desarrollo Rural. Lima: Editorial Horizonte, 1980.

DIAZ BORDENAVE J.E. O que e comunicacao rural. Brasil: Editora Brasiliense, 1983.

_____. Alem dos Meios e Mensagens: introducao a comunicacao como processo, tecnologia, sistema e ciencia, 4a edicao. Petropolis-RJ: Vozes, 1987.

DOMINGUEZ VARGAS A. Los medios de comunicación como recursos didácticos en la educación de adultos: documento aproximativo. México: UPN-Academia de Educación de Adultos-Dpto. de radio Difusión, Octubre 12, 1992. (mimeo).

DONKOR C. "The rural radio forum" . In Unesco Monograph on Communication, Technology and Utilization, Rural Radio Programme Format. Unesco:Paris, 1979. p 37-48.

DUMONT B. "After literacy teaching: paradoxes of post-literacy work . In **Prospects Quarterly Review of Education** vol IX Nr. 2 1979. p 145-154.

_____. "Post literacy : a prerequisite for literacy" . In Literacy Lessons. Geneva: Unesco/IBE, 1990

EDUCAFRICA nr. 9; Unesco Dossier: Combattre de l'analphabétisme en Afrique. Dakar:BREDA, 1984.

ENCINA VALVERDE O. "Radio Mezquital: posibilidades de comunicación popular". In **Comunicación y Cultura** nr. 8. México: Uam-X, 1982. Pág. 19-32

ESTEINOU MADRID J. Medios de Comunicación y Capacitación de la Fuerza de Trabajo, Taller de Investigación en Comunicación Masiva. Mexico: UAM-XCHO, Mayo 1983.

FAGERLIND & SAHA. Education and National Development: a comparative perspective. United Kingdom: Pergamon Press, 1983.

FAKONEY-LY M. Project d'alphabetisation et d'instruction civique des femmes de l'ile de Fogo. Dakar: BREDA, 1986. (mimeo).

FERREIRO E. Reflexoes sobre alfabetizacao. [Reflexiones sobre alfabetizacion]. Traducao de Horacio Gonzales et al. 20 ed. Sao Paulo: Cortez-Autores Associados, 1992.

FLOWER et al. "A cognitive process theory writing". In College Composition and Communication 32. 1981. p. 365-87.

FORHDAM P.(ed).One billion illetrates, one billion reasons for action: reports and papers of an International Seminar on Cooperating for Literacy.Toronto: ICAE, 1985.

_____ . Education for all: Jomtien Conference. Undp- Unesco, New York-Paris, 1992.

FREIRE P.

a) Educación como Practica de la Libertad. Santiago de Chile: ICIRA, 1965.

b) Pedagogia del Oprimido, Santiago: Ed. Tierra Nueva, 1969.

c) Educacao Política e Concientizacao. Lisboa: Da Costa Editora, 1975. (Cadernos Livres nr. 6 IDAC/SA).

d) Accao Cultural para a Liberacao e outros escritos. Lisboa: Ed. Moraes, 1977.

(e) Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica. Madrid: España Editora-Siglo XXI, 1978.

f) A Importancia do ato de ler em tres artigos que se completam. Sao Paulo: Editora Polemicas do Nosso Tempo, 1983. (Colecao Polemica de Nosso Tempo Nr. 4, 3a edicao).

g) Extensao ou Comunicacao ?. Brasil: Editorial Paz e Terra, 1970.

h) & MACEDO. Alfabetizacao: leitura do mundo leitura da palavra. [Literacy-reading the world and the word] traducao de Lolio L. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

i) Pedagogia da Esperanca: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993. (2a edicao).

FRIEDMAN J. "Regional Economic Policy for Developing Areas". In Regional Science Association Paper Nr. 4, 1963.

FURTER P. De la lucha contra el analfabetismo al desarrollo cultural. Caracas: Fondo Editorial Comun, 1978.

GAJARDO M. "En torno a la teoría y la practica de la educación popular". In Teoria y Practica de la Educación Popular, Serie Retablo de Papel Nr. 15, compilada por Gajardo M. México: Crefal- Idrc, 1985. p 11-35

GALTUNG J. The true world, a transnational perspective. New York: The Free Press, 1981.

GARCIA el al. " La educación informal, no formal y el proceso educativo". In Educación de Adultos y Nuevas Dimensiones en el Sector Educativo compilado por Anda M.L., México:CENTE-CEE, 1983. p. 85-113.

GARCIA HUIDOBRO J.E. "La relacion educativa en productos de Educación Popular: analisis de 15 casos". In Teoría y Práctica de la Educación Popular. Serie Retablo de Papel 15,

compilado por Gajardo M., Patzcuaro-Michoacan: CREFAL, 1985. p. 167-252.

GERHARD H. P. "Literacy for what ?. The plurality of cultural approaches". In **Prospects Quarterly Review of Education**, vol XIX nr. 4. Paris: Unesco, 1989. p. 419-504

GILLETE A. & RYAN J. Eleven Issues in Literacy for the 1990. In Assignment Children 63/64: literacy, health, nutrition and income. Geneve: UNICEF, 1983.

GODOY J. et al. "Writing and formal operations: a case study among the Vai". In Africa 47, 1976. p. 289-304.

GRAMSCI A. Cuadernos de la Carcel nr. 2: los intelectuales y la organizacion de la cultura. Mexico: J. Pablos Editorial, 1972.

GRAY W.S. Teaching Reading and Writing 2nd. edition. Paris: UNESCO, 1969.

HAIZEL E.H. "Teaching and learning aids in adult education". In A Hand Book of Adult Education for West Africa , Bown L. et al (ed), London: Hutchinson University Library of Africa, 1979. p. 121-142.

HALL B. Wakati-wa-funha: an evaluation of radio study group. Dar Es Salaam: Institute of Adult Education, 1983.

HAMADACHE A. & MARTIN D. Theory and Practice of Literacy Work: policies, strategies and examples. Paris: UNESCO 1986.

HARA R. Alfabetizacao de Adultos, ainda um desafio, 2a edicao. Sao Paulo: CEDI, 1991.

HETTNE B. The political economy of indirect rule: Mysore 19881- 1947. London: Curzon Press, 1978.

_____ Development theory and the third world. Sweden: Sarec Report-SIDA 1984

HERMANUS F. Educación de Adultos: metodología y sus técnicas. México: EDICOL, 1981.

HERMOSILLA M.E. "El método de la recepción activa". In Herмосilla y Kaplun M. La Educación para los Medios en la Formación del Comunicador Social. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, 1987. p. 15-25.

HORNIKE R., MAYO J. & MC. ANANY E. "The mass media in rural education". In The world Year Book of Education 1974 Foster and Shieffield (ed) London: Evans Ltda. 1973 p. 69-91.

HUNTER G. Modernizing peasant societies: a comparative study in Asia and Africa. London: Oxford University Press, 1969.

HUTINGTON S. Political order in changing societies. United States: New Haven Yale University Press, 1971.

ILBOUDO P. "The development of learning strategies for post literacy and continuing education of neo literates in Upper-Volta' in Dave R. H. et al.(ed) Learning strategies for post literacy and continuing education in Mali, Niger, Senegal and Upper Volta. Hamburg: UIE, 1984. p. 147-206

INSTITUTE OF ADULT EDUCATION Adult Education Handbook. Dar Es Salaam: TPA, 1973.

IDRC-ICAE. The World of Literacy: policy research and action. Ottawa, 1979.

INFANTE M.I. Educación, Comunicación y Lenguaje. Mexico: CEE, 1983.

INKELES A. & SMITH D. Becoming Modern. Cambridge: Harvard University Press, 1974.

JOHANSSON E. (ed). Literacy and Society in an Historical perspective: a conference report, Educational Report Nr. 2. Sweden: Umea University, 1973.

JOHNSSON et. al. Adult Education in Tanzania, Education Division Document nr. 9. Sweden: SIDA, 1983.

KAPLUN M. "Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos". In Educación de Adultos en América Latina, compilado por Werthein J. Buenos Aires: Editorial La Flor, 1985. p 109-183.

_____ Cassette-Foro: un sistema de comunicación participativa, Montevideo: IPRU, 1985.

_____ El comunicador popular, 2a edición, Buenos Aires : Humanitas, 1987.

_____ Comunicación entre grupos: el método Cassette-Foro (edición actualizada y ampliada) Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1990.

_____ "El método de lectura crítica de los medios masivos". In Hermsilla & Kaplun, La educación para los medios en la formación del comunicador social, Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria 1987. p. 27-48

KASSAM Y. The Adult Education Revolution in Tanzania. Nairobi: Shurnwaya Publisher, 1978.

KIRAMANDU A. "The old lady and the farmer". In Unesco Monograph on Communication, Technology and Utilization, Rural radio Programme Format. Unesco:Paris, 1979. p. 11-24

KOTITE P. (ed). Women education looks forward: programmes, experiences, strategies. Paris: Unesco, 1989.

LA BELLE T. Educación no formal y cambio social en América Latina. Non formal education and

social change in Latinamerica [traducción de M. Elena Vela]. México: Nueva Imagen, 1980.

LATAPI P. & CASTILLO A. " Educación No Formal en América Latina".

In Educación de Adultos en América Latina, compilado por Werthein J. Buenos Aires: Editorial La Flor, 1985. p 53-107

_____ (compiladores). Lecturas sobre educación de adultos en América Latina. Serie Retablo de Papel 14. Patzcuaro, Michoacan: CREFAL, 1985.

LERNER D. The passing of traditional society. Glencoe: The Free Press, 1958.

LEYS C. Underdevelopment in Kenya: The political economy of neo- colonialism. London: Heinemann, 1975.

LIND A. & JOHNSTON A. Adult Literacy in the 3rd. World. Stockholm: Institute of International Education, Stockholm University, 1986.

_____. Adult Literacy in the 3rd. World: a review of objectives and strategies. Stockholm: SIDA, 1990.

LOWE J. La educación de Adultos, perspectivas mundiales. España: Editorial Sígueme, 1978.

LYNCH J. La educación permanente en la preparación del personal para la educación. Santiago de Chile: UNESCO, 1976. (mimeo)

MC. ANANY E. El papel de la Radio en el desarrollo: 5 estrategias de utilización. Dcto Nr. 29, Bogota: ACPO, 1974.

_____ & MAYO J.K. Communication Media in Education for low-income countries: implication for planning. Paris: IIEP- UNESCO, 1980.

MAILAFYA M.G. "The mass medis distance teaching and the individual learner". In Bown L. et al (ed) A Hand book of Adult Education for West Africa. London: Hutchinson University Library for Africa, 1979. p. 143-158

MARINI R. M. Dialectica de la Dependencia. Mexico: Ed. Era, 1973.

MARSHALL J. Links in the chain of underdevelopment. Report on reflections of literacy in the peopel's Republic of Angola. Toronto: DISE, 1984.

MARX K. Contribución a la crítica de la economía política, 6a edición. Mexico: Editorial Culturas Populares, 1976

MASAGAO RIBERA V.M. et al. Metodología de alfabetizacao: pesqisas em educacao de jovens e adultos. Campinas-S.P.: Parirus- CEDI, 1992.

MASS MEDIA IN AN AFRICAN CONTEXT: an evaluation of Senegal's pilot project. Reports and Papers on Mass Communication Nr. 69, Paris: UNESCO, 1974.

MEDINA URENA G. La Post-Alfabetización en América Latina y el Caribe. Patzcuaro-Michoacán: CREFAL, 1982.

NUNEZ HURTADO C. Educar para transformar, transformar para educar: comunicacao e educacao popular. Educar para transformar y transformar para educar: comunicación y educación popular [traducao Romualdo Diaz]. Petropolis-RJ: Vozes, 1992

NICARAGUA Ministerio de Educación. Nicaragua triunfa en la alfabetización. Documento y Testimonio de la Cruzada de Alfabetización, San José de Costa Rica: Talleres de Artes Graficas de Centroamérica S.A., 1984.

NISBET R. La formación del pensamiento sociológico. Buenos Aires:Editorial Amorrortu, 1977. (vol.1)

NIXON R. Investigaciones sobre la comunicación colectiva. Quito: Ediciones CIESPAL, 1963.

NERFIN M. (Ed) Another Development: approaches and strategies. Uppsala: Dag Hammarskold Foundation, 1977.

NUBIA M. & BARBOSA B. The EDUCAR Foundation in Brasil: two experiences. Geneva: IBE-UNESCO, 1990.

OUANE A. "Rural newspapers and other learning strategies for post literacy and continuing education in Mali". In Dave R.H. et. al. (ed) Learning Strategies in Post-literacy and Continuing Education in Mali, Niger Senegal and Upper Volta. Hamburg: UIE, 1984 (p. 39-45).

_____ Handbook on learning strategies for post literacy and continuing education. Hamburg: UIE, 1989.

OLSON D.R. "On language and literacy". In International Journal of Psycholinguistic Nr. 7, 1975. p 69-86

PAULSTON R. Social and Educational Change: conceptual frameworks. In **Comparative Educational Review** p. 370-395, June - Oct. 1977.

_____ Múltiples enfoques en la evaluación de reformas educativas. In **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, (vol. X. nr. 4), p. 87-120, 1980.

PERSPECTIVAS; revista trimestral de educación, Vol. X Nr. 1, Paris: UNESCO, 1980.

PICCINI M. "Industrias culturales y proceso de comunicación colectiva: genealogía de un saber" . In Piccini M. & Nethol A.M., Introducción a la Pedagogía de la Comunicación. México: Terra Nova, UNAM-Xcho, 1984.

- PINTO J. B. et al. A questao do conhecimento e do poder popular. Compilado por Neyta Oliveira Belato, organizado por Elza Maria Fonseca F. e Jose Crippa. Ijuí: UNIJUI Editora , 1988.
- PIZZORONO A. et. al. Gramsci y las Ciencias Sociales. Mexico: Cuadrenos P y P nr. 19, 1985.
 PNUD Women in development: Project achievement. New York: Reports from UNDP, June 1989.
- POULANTZAS N. Estado, Poder y Socialismo. México: Editorial Siglo XXI, 1978.
- PROANO L. "La radio educativa en América Latina". In Revista Chasqui Nr. 10, Ecuador: CIESPAL, 1984. p.2-3.
- PRAWDA J. Basic Education for Adults, IIEP Workshop on Planning and Administration of National Literacy programmes, Arusha 27 Nov.- 2 Dec 1980. Paris: IIEP, 1980. (IIEP S61/5)
- PRIETO D. "Apuntes sobre la Comunicación Popular Educativa". In Revista Chasqui Nr. 2, Ecuador: CIESPAL,,1984. p. 3-20.
- PROSPECTS QUARTERLY REVIEW OF EDUCATION. Paris: UNESCO, 1985 (vol XV, nr.3).
- RAMA W. " Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular". In Parra et al. La educación popular en América Latina. Buenos Aires: Editorial Kapeluz, 1984. p.9-75
- RAMDAS L. "Women and Literacy: a quest for justice". In **Prospects Quarterly Review of Education** UM XIX Nr. 4. Paris: Unesco, 1989. p. 519-530.
- RAMSAY J. et al. Extensión Agrícola: dinámica del desarrollo rural. 4a edición, Costa Rica: IICA, 1975.
- RASSEKH S. Perspectives on literacy: a selected world bibliography. Paris- Lebanon: UNESCO- Librairie du Lebanon, 1991.
- REVISTA INTEAMERICANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS Vol 12, Nr. 2, México: CREFAL-OEA, 1989.
- REVISTA CHASQUI Nr. 10: La Radio Educativa . Quito: Ciespal, Abril-Junio 1984.
- RYAN J. Some key problems in adult literacy. In **PROSPECTS**, Paris UNESCO (Vol XV nr. 3) p. 375-381, 1985.
- SALGADO MOYA. La alfabetización y la post-alfabetización en la perspectiva de los eventos internacionales. Colección Retablo de Papel nr. 11, Patzcuaro-Michoacán: CREFAL, 1984.

SCRIBNER S. & COLE M. "Literacy without schooling: testing for intellectual effects". In **Harvard Educational Review**, vol 18 nr. 4, 1978. p. 448-461

_____ The psychology of education. Cambridge- Mass: Harvard University Press 1981.

SHRAMM W. Mass media and National Development. Sandford California: University of Standford/ Unesco, 1964.

_____ et al. The new media: a memo to educational planners. Paris: Unesco-IIEP, 1967.

_____. Feedback for Instructional T.V.. United Sates: Standford Institute of Communication Research, 1969.

_____ Tecnología educacional e meios de ensino. Porto Alegre: Fundacao educacional padre Landell de Moura, 1980.

SHIPMAN M.D. Education and Modernization. London: Faber & Faber, 1971.

SILVA A. L'ecole hors de l'ecole: l'education des masses. Paris: Editions du CREF, 1972.

SMITH A.D. The concept of social change: a critique of the functionalist theory of social change. London: Routledge and Kegan Paul, 1973.

SPAIN P.L., JAMISON D.T. & MC. ANANY E.G. (ed) . Radio for Education and Development: case studies, Vol.II, Bank Staff Working Paper Nr. 266. Washington: The World Bank, 1977.

SUNKEL O. & PAZ O. El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo. Mexico: Editorial Siglo XXI, 1970.

TABELLINI M. Struggle against illiteracy throughout the world: some successful experiments between 1971-1980 and future prospects. Paris: Unesco, 1983.

The Fourth International Conference on Adult Education. In **Prospects Quarterly Review of Education** vol XV, nr. 3. Paris: Unesco, 1985. p.427-442.

TORRES R. M. (ed). Alfabetización Popular: dialogo entre 10 experiencias de Centroamérica y El Caribe. Quito: Ciudad 1987.

_____ Nueve tesis sobre la alfabetización alternativa: reflexiones en torno a la experiencia nicaraquense. Quito: Ciudad, 1988.

TORRES C.A. Conciencia y Revolución, notas sobre la sociología de la educación de Paulo Freire. Mexico: 1980 (mimeo)

UNESCO:

- (a) Summary Report of International Conference of Adult Education, (Elsinor Conference). Paris, 1949.
- (b) Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos (Montreal): informe final. Paris, 1963.
- (c) Congreso Mundial de Ministros de Educación para la liquidación del analfabetismo: informe final. Theran-Paris, 1965.
- (d) An African experiment in Radio Forums for Rural Development: Ghana 1964/65. Reports and Papers on Mass Communication nr.51, Paris 1968.
- (e) Tercera Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos: informe final. Paris-Tokio, 1972.
- (f) Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos: informe final. Tokio-Paris, 1972.
- (g) Informe de la 8a Conferencia Mundial de educación de Adultos: recomendaciones finales. Paris, 1972.
- (h) Simposio Internacional de Alfabetización: informe final. Persepolis, 1975. (mimeo).
- (i) Declaración de Persepolis. Iran, 1975.
- (j) 19 Reunión de la Conferencia General de la Unesco. Paris- Nairobi, 1976.
- (k) Programa Experimental Mundial de Alfabetización: evaluación critica. Paris, 1977.
- (l) Records of General Conference Resolutions. Paris, 1978 (vol 1)
- (ll) Alfabetización 1972-1976: progreso de la alfabetización en los diversos continentes. Paris, 1979.
- (m) Reunión del Comité Regional Intergubernamental Provisional del Proyecto Principal en la esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe: informe final. Paris-Santa Lucia, 1983.
- (n) The Role of Media and Functional Literacy in Development. Document presented to OUA meeting, Addis Ababa, April 1983.
- (n) La Educación en materia de Comunicación, Paris 1984.
- (o) Alfabetización al servicio del desarrollo. Paris, 1985.

(p) Informe Final del Congreso Mundial de Ministros de Educación para la eliminación del analfabetismo. Paris, 1986.

(q) Glosario de términos de tecnología educativa. Paris, 1986.

(r) Compendium of statistics on illiteracy-1990 edition. Paris: Statistical Reports and Studies, 1990

VARGAS VEGA R. Materiales de Educación y Post alfabetización. Pazcuaro-Mich.: CREFAL 1982.

VELASCO J. y SALGUERO R. "Once años de Aler". In **Revista Chasqui nr. 10: radio educativa**. Quito: Ciespal , Abril-Junio 1984. p 4- II.

WEBER M. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Buenos Aires: Editorial Amorrortu, 1974.

WORLD BANK SECTOR POLICY PAPER 1980. De Silva Emanuel (ed). Washington: World Bank Publications, 1980.

Planificación de los Programas de P.A.

El cuadro que a continuación desarrollo tiene por objeto mostrar de manera resumida las estrategias elegidas para en la planificación de tales programas.

Estas fueron elaboradas teniendo en consideración los objetivos generales para la educación de adultos y las estrategias adoptadas para la alfabetización desarrollado en los capítulos anteriores. No pretende ser un cuadro exhaustivo, mas la intención es poder agrupar bajo los diferentes caminos del sistema educativo, las varias acciones educativas propuestas sea para la retención, avance o aplicación de conocimientos de los adultos alfabetizados.

OBJETIVOS	Estrategias de A.A.	Estrategias de P.A.
político/sociales	1. Campañas masivas (Cuba, Vietnam, Somalia, Nicaragua)	modalidad: masiva educación permanente <u>E. Formal</u> escolarizada <u>E.N. Formal</u> cursos de formación política, vocacional <u>E.N. Informal</u> uso de medios de comunicación de masas
	2. Campanas por etapa (Iraq, Etiopía, Argelia, Angola, Mozambique)	modalidad: grupos objetos <u>E. Formal</u> escolarizada y técnica <u>E.N. Formal</u> cursos complementares de agricultura, salud, política. <u>E. Informal</u> centros de lectura
económicos	1. por etapas con movilización de la población. (Brasil, Tanzania)	modalidad: parte de programas de educación de adultos organizada por el Estado. Programas amplios <u>E. Formal</u> escolarizada <u>E. No Formal</u> Cursos de especialización <u>E. Informal</u> material escrito para alfabetizados, bibliotecas y periódicos rurales, radio educativa
	2. funcional (Mali, Guinea, Irán, Ecuador)	modalidad: no planificada como programa, activ. educativas selectivos por grupo objeto <u>E. Formal</u> escuela nocturna <u>E. No Formal</u> cursillos <u>E. Informal</u> folletos, afiches, bibliotecas, periódicos rurales (escasos) y radio educat/informativ experimental
	3. funcional concientiz. (Togo, Senegal, Níger, Nigeria, Sierra Leona, Burkina Faso)	modalidad: no planificada como programa. Realizan actividades de educación variadas
socio/económicos	1. programas y proyectos experimentales (México, Perú, Turquía, India, Botswana, Kenya, Zimbawe, Colombia)	modalidad: no planificada como programa. Realizan actividades educativas vinculadas a organizaciones del Estado o instituciones privadas de carácter amplio. <u>E. Formal</u> escolarizada <u>E. No Formal</u> cursos complementares y utilización de comunicación <u>E. Informal</u> producción de material escrito simple y uso de los medios de comunicación de masas para promover ambiente letrado.
	2. campanas por etapa (Iraq, Etiopía, Argelia, Angola, Mozambique)	modalidad: grupos objetos <u>E. Formal</u> cursos complementares de agricultura, salud, política. <u>E. Informal</u> centros de lectura

OBJETIVOS	Estrategias de A.A.	Estrategias de P.A.
económicos	1. por etapas con movilización de la población (Brasil, Tanzania)	modalidad: parte de programas de educación de adultos organizada por el Estado. Programas amplios E. Formal escolarizada E. No Formal cursos de especialización. E. Informal material escrito para albetizados, bibliotecas y periódicos rurales, radio educativa
	2. funcional (Mali, Guine, Irán, Ecuador)	modalidad: no planificada como programa, realizan actividades educativas selectivos por grupo objeto. E. Formal escuela nocturna E. No Formal cursillos E. Informal folletos afiches bibliotecas y periódicos rurales (escasos) y radio educativa / informativa experimental
	3. funcional concientización planificada (Togo, Senegal, Níger, Nigeria, Sierra Leona, Burkina Faso)	modalidad: no planificada como programa. Realizan actividades de educación variadas.
socio / económicos	1. programas y proyectos experimentales (México, Perú, Turquía, India, Botswana, Kenya, Zimbawe, Colombia)	modalidad: no planificada como programa. Realizan actividades educativas vinculadas a organizaciones del Estado o instituciones privadas de carácter amplio. E. Formal escolarizada E. No Formal cursos complementares y de m.d.c. E. Informal producción de material escrito simple y uso de los medios de comunicación de masas para promover ambiente letrado

La posición de este estudio frente a la comunicación: participativa, dialógica y de grupo para la acción

La comunicación es entendida como un proceso de interacción social que se caracteriza por ser participativa, dialógica en y por grupos y para la acción.

Una genuina participación en el proceso de comunicación, se realiza a través de la autogeneración de mensajes, que a diferencia de la clásica definición de retroalimentación, los interlocutores (emisor y receptor) generan sus propios mensajes, y expresan a través de ellos lo que se desea con el objetivo de iniciar una acción.

Es una participación activa que no está solo limitada a la autogeneración de mensajes, sino que esta implica el intercambio y el compartir experiencias, conocimientos, sentimientos que los lleva a establecer relaciones entre sí para proyectarla a una "existencia social comunitaria" (Kaplun 1987:68) que le abrirá el camino a la participación como protagonista de la construcción de una nueva sociedad.

Esta participación conlleva una presencia grupal que pasa a ser el núcleo donde los individuos se organizan y reúnen para dialogar, reflexionar, enviar mensajes a otros grupos y actuar para la transformación del medio.