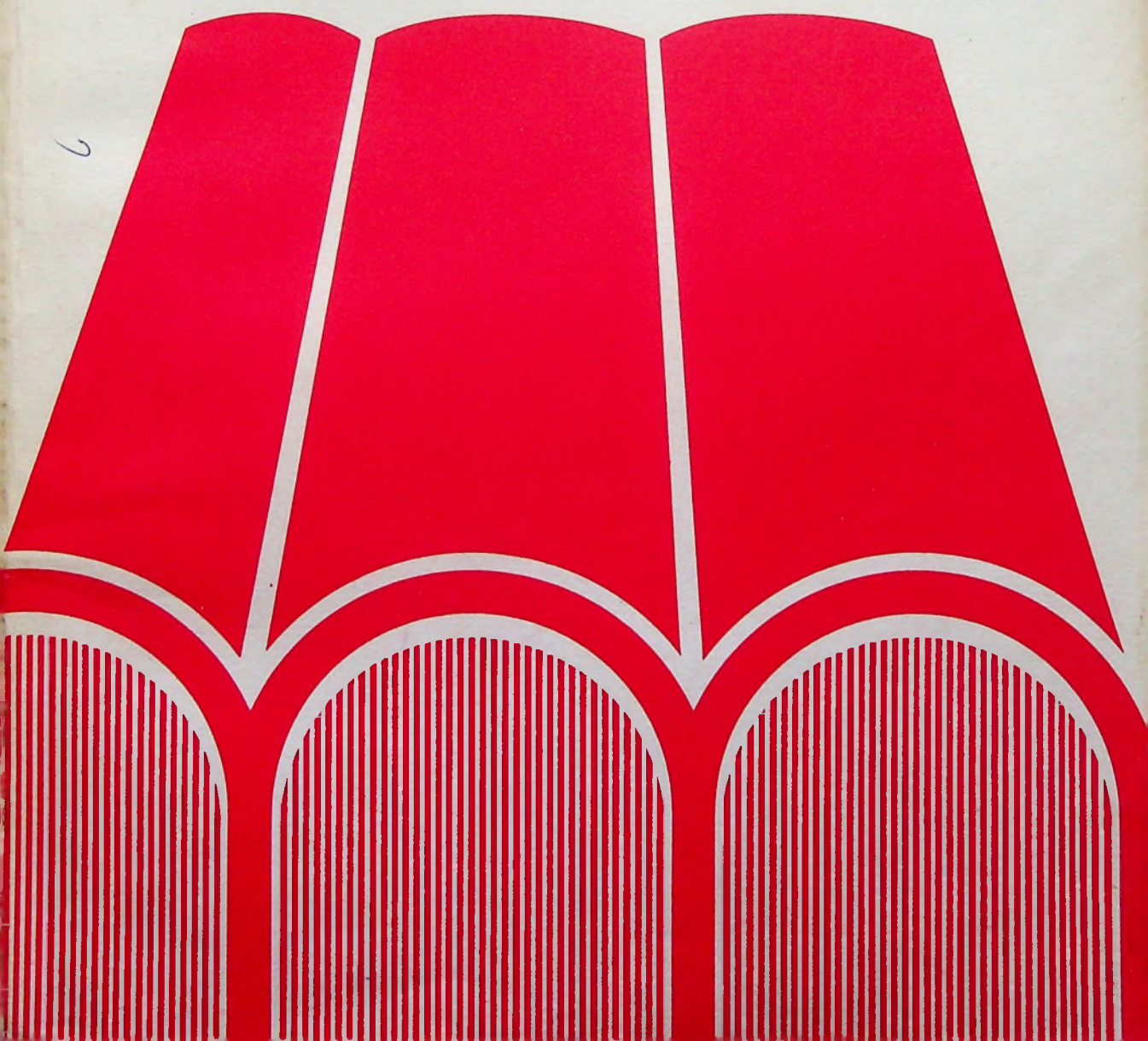


MOBRAL

ANALISIS & INFORMACION DOCUMENTAL

V.4 n° 3-4



REPUBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL

Presidente de la República
Ministro de Educación y Cultura

ERNESTO GEISEL
EURO BRANDÃO

FUNDACION MOVIMIENTO BRASILEÑO DE ALFABETIZACION - MOBIL

Presidente
Secretario Ejecutivo

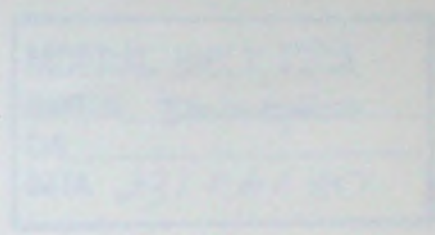
ARLINDO LOPES CORRÊA
SÉRGIO MARINHO BARBOSA

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA - MEC

FUNDACION MOVIMIENTO BRASILEÑO DE ALFABETIZACION - MOBRAL

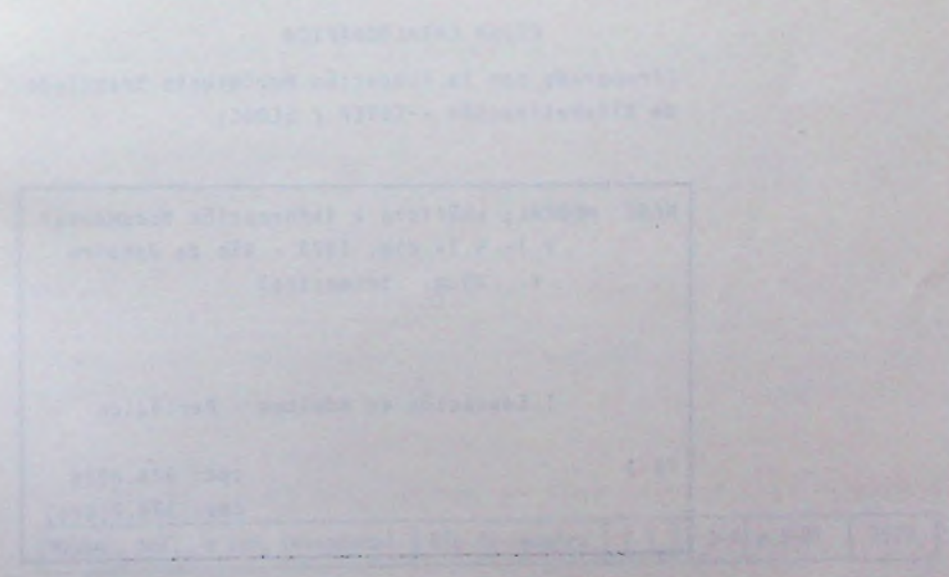
CENTRO DE TECNOLOGIA AUDIOVISUAL, INVESTIGACION Y DOCUMENTACION - CETEP

SECTOR DE DOCUMENTACION - SEDOC



ANALISIS E INFORMACION DOCUMENTAL

V. 4 N. 3-4



FICHA CATALOGRÁFICA

(Preparada por la Fundación Movimiento Brasileño
de Alfabetización - CETEP / SEDOC)

M687 MOBREAL; análisis e información documental
V.1- N.1- dic. 1973 - Río de Janeiro
v. 30cm. trimestral

1.Educación de Adultos - Periódico

79-3

cdd: 374.0216

cdu: 374.7(048)

MOBRAL

ANALISIS E INFORMACION DOCUMENTAL

V.4 N. 3-4

Rio de Janeiro, 1979

MOBRAL BIBLIOTECA	
ORIGEM	<i>Doação</i>
Cód.	
DATA	<i>23/04/80</i>

SUMARIO

1. COMENTARIOS TECNICOS

Perfil dos Supervisores.

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. ASSOP/SUSUG 05

O Programa Cultural e a Educação Permanente.

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. CECUT 11

O follow-up e sua importância no planejamento curricular.

Lady Lina Traldi 15

2. RESENAS

2.1. MOBRAL: TRABAJOS EDITADOS

Roteiro de Atividades

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. GEPED 23

2.2. LIBROS Y FOLLETOS

Televisão educativa.

Richard C. Burke, org 27

La reforma educativa española y la educación permanente.

Ricardo Díez Hochleitner 28

Lazer e cultura popular.

Joffrè Dumazedier 31

The futility of schooling in Latin America.

Ivan Illich 32

Educação: rumo a uma nova concepção de ensino.

Joseph Newman e Gerald S. Snyder 35

Aprendendo para o futuro

Alvin Toffler 37

Formação do pessoal da alfabetização funcional; guia prático.

UNESCO 38

Programa experimental mundial de alfabetización;
evaluación crítica.

UNESCO 41

2.3. ARTICULOS

Educação de Adultos.
Euro Brandão 43

Planeamiento de la educación técnica y la formación profesional
en América Latina.
Guillermo del Campo 45

Educación permanente: su metodología.
Arturo Esperón Villavicencio 46

Motivação e clima organizacional.
José Luiz Hesketh 48

The Holmesian paradigm of problem solving.
Richard L. Kellogg 51

La enseñanza por correspondencia en Estados Unidos, hoy.
Michael P. Lambert 52

New wine in old wineskins.
Daudi Nturibi 53

En torno a la educación permanente.
Manuel Pereira López 55

How to unblock.
Desy Safan-Gérard 58

3. MOBRAL: DATOS NUMERICOS 61

4. SERVICIO COOPERATIVO DE RESEÑAS ANALITICAS DE PUBLICACIONES
RELATIVAS A EDUCACION DEL "BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION"(CEAS) -
UNESCO.

A formação profissional dos especialistas em educação: uma
nova perspectiva.
Vera Maria F. Candau 63

Análise do nível operatório do adulto analfabeto.	
Tania Dauster	67
Programa Diversificado de Ação Comunitária - PRODAC	
Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. GEPAC	73
Projeto experimental de alfabetização funcional - via rádio.	
Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. GEPEO	79

1. COMENTARIOS TECNICOS

FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. ASSOP/SUSUG.

Perfil dos supervisores. Rio de Janeiro, 1977. 31p.

1. INTRODUCCION

Al ser implantado el Subsistema de Supervisión Global - SUSUG - en 1973, fueron establecidos criterios de reclutamiento y selección de Supervisores Estaduales y de Area, contenidos en el Manual de Supervisión/1973, que continúan siendo mantenidos hasta la actualidad.

A partir de datos recogidos en los Informes-Patrón remitidos por los Coordinadores Adjuntos, en 1976, se registró una movilidad, en el cuadro del referido Subsistema, con índice de "turn over" de aproximadamente 14,21%. Considerándose esta movilidad, fue necesario verificar, mas detalladamente, si están siendo atendidos los criterios determinados inicialmente para la admisión de personal en el cuadro del SUSUG.

Por otra parte, fueron actualizadas las informaciones sobre el grado de calificación de los miembros que permanecen en el Subsistema, desde la implantación hasta el presente, tomándose conocimiento sobre sus experiencias anteriores, tanto en educación de adultos, como de supervisión y del propio sistema MOBRAL.

Por lo tanto, el Perfil de los Supervisores retrata las características de los miembros del Subsistema de Supervisión Global en todos los niveles de actuación, de acuerdo a los siguientes aspectos:

Sexo;

Edad;

Tiempo de servicio en el cargo;

Nivel de escolaridad y tipo de cursos;

Curso de especialización en el área de educación;

Experiencia en supervisión antes del ingreso en MOBRAL/local/tiempo;

Experiencia en educación de adultos/local/tiempo;

Experiencia en MOBRAL antes de la función de Supervisor/tiempo/cargo ejercido.

El Perfil aquí presentado, por lo tanto, se constituye en un instrumento de apoyo y referencia, siempre que sea necesario planear cualquier trabajo que comprenda el Subsistema. En consecuencia, la coordinación del SUSUG pretende actualizar el mencionado Perfil, siempre que fuere posible y necesario.

2. PROCEDIMIENTO ADOPTADO

Para la colecta de datos necesarios al relevamiento de informaciones relativas a los elementos del Subsistema de Supervisión Global, fue elaborado un instrumental, aplicado en los tres niveles de Supervisión - en cada Coordinación Estadual (COEST) o Coordinación Territorial (COTER): Coordinador Adjunto; Supervisor Estadual (SE) o Supervisor Territorial (ST); Supervisor de Area (SA).

El llenado de ese instrumental se llevó a cabo en abril de 1977.

Los datos recogidos fueron tabulados en nivel de Estado/Territorio bajo la responsabilidad del Coordinador Adjunto y enviados a la Coordinación del SUSUG para el procesamiento final de las informaciones recogidas.

3. INFORMANTES

Aunque el SUSUG se compone de 825 Supervisores de Area - SA, en la actualidad y 128 Supervisores Estaduales - SE, obtuvimos en este relevamiento informaciones referentes a 778 SA, representando un porcentaje de 94,3% y 119 SE, equivalentes a 92,9%.

Con relación a las informaciones relativas a los Coordinadores Adjuntos, registramos un porcentaje de 100% (27 elementos).

4. RESULTADOS

4.1. DATOS PERSONALES

Los Coordinadores Adjuntos pertenecen, en su mayoría, al sexo femenino (85,2%) y se encuentran en el grupo de mas de 33 años de edad (70,3%).

Los Supervisores Estaduales/Territoriales y de Area son, también, en su mayoría, del sexo femenino (87,4% y 85,9%, respectivamente).

En cuanto a edad, los Supervisores Estaduales/Territoriales poseen de 26 a 37 años (73,1%). Los Supervisores de Area, en su mayoría, se encuentran en el grupo de 22 a 33 años de edad (60,8%). Mientras tanto, existe un porcentaje significativo (21,6%) de Supervisores de Area, con mas de 37 años de edad.

En relación al tiempo de permanencia en la función, se verifica que 37% de los *Coordinadores Adjuntos* están ejerciendo el cargo hace mas de 3 años consecutivos. 33,3% están con el mínimo de 1 año y el máximo de 2 años. Solo 4 Coordinadores Adjuntos son nuevos en la función (menos de 6 meses).

Los Supervisores Estaduales/Territoriales presentan una situación diferente: 21,8% están hace solo 6 meses en el cargo y 31% entre 7 y 18 meses. Se concluye entonces que 52,8% no completaron 1 año y medio de ejercicio en la función. Solo un grupo de 22,7% (27 personas) permanece, por mas de 3 años, como Supervisores Estaduales.

El análisis discriminado por región demuestra discrepancia: 50% de los SE de la Región Sur tienen antigüedad en la función (promedio de 3 años) así como 44% de la Región Sureste. Se verifica así, que estas no son las regiones que están contribuyendo al índice registrado en nivel de Brasil. La región que mas influyó para este resultado fue la Centroeste (73,3% en el grupo de hasta 18 meses).

En lo que se refiere a los Supervisores de Area, 50,8% están actuando hace mas de 2 años en esta función. Con menos de 1 año se encuentra 30% de los SA. La región Centroeste es la que posee, entre las demás, el mayor porcentaje de Supervisores de Area en este caso (44%), o sea, menos de 1 año en la función.

4.2. NIVEL DE ESCOLARIDAD

La mayoría de los Coordinadores Adjuntos, como también la de los Supervisores Estaduales, posee alto grado de instrucción: nivel superior (88,9% y 64,8%, respectivamente).

Los Supervisores de Area están distribuidos entre el nivel superior (43,9%) y el curso normal (46,9%).

De los cursos superiores, realizados o en realización, el de Pedagogía es el mas destacado entre los Coordinadores Adjuntos y SE (35,7% y 53,6%). Entre los Supervisores de Area, además del curso de Pedagogía (40,8%) se registra además, un porcentaje significativo para las licenciaturas diversas (25,7%).

En cuanto a la especialización en el área de Educación, se verifica que, en orden decreciente, poseen cursos de especialización, en mayor cantidad, los Coordinadores Adjuntos (81,5%), los Supervisores Estaduales (58,8%) y los Supervisores de Area (37,5%).

Dada la variedad de cursos realizados en el área de Educación se hace necesario agruparlos en diferentes categorías, de acuerdo con su naturaleza y especificación.

Todos los cursos cuyo objetivo es calificar personal docente, tanto en contenido como en métodos y técnicas de enseñanza, fueron agrupados en la categoría "Perfeccionamiento del Magisterio."

En esta categoría se encuentra la mayoría de los cursos de especialización realizados por los Coordinadores Adjuntos (29,6%),

Supervisores Estaduales (39,4%) y Supervisores de Area (46,1%).

Los cursos relacionados a la dirección de escuela, a la estructura y funcionamiento del sistema escolar, a la legislación de la enseñanza, etc., fueron agrupados en la misma categoría donde se encuentra el segundo mayor porcentaje de cursos de perfeccionamiento realizados por los Coordinadores Adjuntos (25,9%), Supervisores Estaduales (29,8%) y de Area (19,1%).

La categoría "Supervisión" conserva la tercera posición para los Coordinadores Adjuntos (16,7%) y Supervisores Estaduales (15,8%).

4.3. EXPERIENCIA EN SUPERVISION

Les fue preguntado a los informantes si poseían experiencia en supervisión antes del ingreso en el Subsistema de Supervisión Global/ MOBRAL. A pesar de que los Coordinadores Adjuntos no son reclutados, específicamente, para ser miembros del SUSUG (Coordinadores en nivel de Estado y Territorio) la mayoría ya posee experiencia en Supervisión (66,7%).

Entre los supervisores propiamente dichos, los que demuestran el mayor porcentual en esa categoría son los Supervisores Estaduales (34,5%), en comparación con los Supervisores de Area (24,8%). Vale destacar, entonces, que la mayoría de nuestros supervisores no poseían experiencia en esa actividad antes de asumir la función.

El análisis de los datos en nivel de Región revela, mientras tanto, que los Supervisores Estaduales de la Región Sur (42,9%) y de la Región Sureste (41,2%) superan el porcentaje en nivel de Brasil (34,5% de SE/ ST con experiencia en supervisión). Lo mismo ocurre en relación a los Supervisores de Area de la Región Sur: 41,0% ya poseían experiencia en el área de supervisión. En contrapartida, se registra en las regiones Centroeste y Noreste, el menor número de SE y SA sin experiencia en supervisión, antes de su ingreso en el SUSUG.

De los que declararon poseer experiencia en supervisión, esta fue por un período superior a dos años para la mayoría de los Coordinadores Adjuntos (61,1%). En relación a los Supervisores Estaduales, la mayoría consignó un período superior a 18 meses (70,7%). Lo mismo se verificó en relación a los Supervisores de Area (68,4%).

En cuanto al local donde anteriormente fue ejercida la función de supervisor, se encuentra en gran concentración en los establecimientos de enseñanza pública (red municipal y estadual).

4.4. EXPERIENCIAS EN EDUCACION DE ADULTOS ANTES DEL INGRESO EN MOBRAL

A pesar de la reciente expansión de la educación de adultos en Brasil,

es bastante significativo el porcentaje de Coordinadores Adjuntos (59,3%) y de Supervisores Estaduales (58,8%) que habían trabajado anteriormente con adultos, principalmente los Coordinadores Adjuntos de la Región Noreste (77,8%) y los Supervisores Estaduales de la Región Centroeste (80,0%).

Aunque los datos relativos a los Supervisores de Area demuestren que la mayoría no poseía este tipo de experiencia, es significativo el número de respuestas positivas (45,9% en nivel nacional).

Mientras tanto, los Supervisores de Area de las Regiones Centroeste y Sureste superan el promedio nacional obtenido, ya que la mayoría de los SA poseía experiencia en Educación de Adultos (59,1% y 53,9%, respectivamente).

El tiempo de esta experiencia varió de un mes a mas de 36 meses.

En lo que se refiere a los Coordinadores Adjuntos, la mayoría poseía mas de tres años de experiencia (56,3%); con relación a los Supervisores Estaduales, ocurre lo contrario: la mayoría poseía como máximo, 2 años de experiencia (67,1%). En cuanto a los Supervisores de Area, 55,4% ya poseían mas de dos años de experiencia en educación de adultos antes del ingreso en MOBRAL.

En relación al local donde esta experiencia fue adquirida, se registran, en los tres niveles, mayores porcentajes en los establecimientos de enseñanza de la red estadual y municipal de educación (76,6%, 82,0%, 90,4%, respectivamente para los Coordinadores Adjuntos, SE y SA).

4.5. EXPERIENCIA EN MOBRAL ANTES DE LA FUNCION DE SUPERVISOR

El análisis de las informaciones registradas pone en evidencia una situación bastante satisfactoria.

Demuestra que la mayoría de los Supervisores son reclutados dentro del propio sistema, revelando la existencia de gran abertura hacia la ascensión profesional de sus miembros, lo que constituye también un estímulo a la permanencia en el Órgano (66,7% de los Coordinadores Adjuntos; 54,6% de los SE/ST; 53,7% de los SA).

La observación de este hecho, en nivel regional, nos muestra que en relación a los Coordinadores Adjuntos, se encuentra en la Región Sureste el mayor porcentaje de los que fueron reclutados dentro del propio cuadro (80,0%).

Con referencia a los Supervisores Estaduales y Territoriales, pertenece a la Región Centroeste el mayor número de SE/ST con experiencia previa en MOBRAL (66,7%).

La Región Sureste, en lo que respecta a los SA, es la que tiene mayor porcentaje de elementos de este nivel que ya estaban presentes en los trabajos de MOBRAL (64,5%).

Otro dato que merece ser destacado se refiere a la duración de experiencia. La mayoría, tanto de Coordinadores Adjuntos como de quienes ejercían funciones hacía más de 18 meses (72,2%, 60,1%, 55,5%).

Los cargos ejercidos anteriormente por los Coordinadores Adjuntos fueron en su mayoría, en las diferentes Agencias de las COEST, ya sea como Agentes (36,8%), ya sea como Auxiliares (20,0%).

Los Supervisores Estaduales/Territoriales fueron reclutados, parte, entre los Supervisores de Área (28,2%) o en el cuadro Auxiliares Técnicos y Administrativos de la Coordinación (21,1%).

Del total de Supervisores de Área con experiencia anterior la mayoría ejerció cargos en la Comisión Municipal - COMUN (25,9%) y es Encargado de Supervisión Global - ENSUG (33,0%). Esta situación confirma las informaciones que la Coordinación del SUSUG proporciona.

5. CONCLUSION

Frente al análisis efectuado, los resultados demuestran que los Supervisores de MOBRAL están compuestos por elementos con buena calificación, pues la mayoría posee curso superior y cursa esa información se verifica que los Supervisores provienen del área del magisterio, confirmada inclusive por los cursos de perfeccionamiento realizados. Quedó claro que no está produciéndose un distanciamiento de los criterios iniciales de selección.

La preocupación con las salidas de los Supervisores, del Subsistema de Supervisión, fue disminuida por las informaciones obtenidas.

Por otra parte, se verificó ascensión de cargo en el propio Sistema MOBRAL.

Finalmente, es necesario destacar que se considera bastante significativo el índice de permanencia de Supervisores en su función, aunque en algunas regiones de Brasil se caracterizase un número mayor de cambio de Supervisores.

Por esas constataciones, la Coordinación del SUSUG pretende desarrollar mecanismos dirigidos a sustentar la red de Recursos Humanos, que actualmente constituye el Subsistema de Supervisión Global, a través de la elaboración de proyectos que objetiven, sobre todo, a incentivar la permanencia de los Supervisores en el Sistema MOBRAL.

El Programa Cultural de MOBREAL siempre se dirigió hacia los aspectos de complementación de la acción pedagógica y la ocupación del tiempo libre, valorizando el descubrimiento de las potencialidades culturales del ser humano.

En el *área pedagógica*, el Programa Cultural procura sedimentar los conocimientos adquiridos por los usuarios de MOBREAL dándoles los medios para descubrir nuevos caminos y horizontes.

El hábito y la comprensión de la lectura, el conocimiento de los valores de la cultura popular, el folclore, las artes plásticas, la literatura oral y de "cordel"⁽¹⁾, la música y la preservación de hábitos y costumbres, el respeto a las tradiciones, a la conservación de los patrimonios histórico y ecológico, son factores decisivos para estimular el aprendizaje inicial de las técnicas de escribir, leer y calcular. Ese compromiso se impone como forma de impedir o atenuar la regresión, reducir los índices de abandono y ampliar el contenido social, económico y cultural del ser humano. Actúa también, como factor movilizador por sus características de fuerte apelo popular. De esta manera, se considera que "los diversos proyectos vinculados al Programa Cultural concebidos para usuarios vistos objetivamente como en fase de transición, se destinan a promover y asegurar la oferta, la asimilación, la transformación y aplicación de conocimientos y actitudes."

Desde los tiempos coloniales el *esparcimiento* existe tanto en las clases altas como en las bajas. En las primeras, el florecimiento de las letras y artes tenía — en las reuniones en que se promovían saraos literario-musicales, recitales de clave y otros instrumentos, declamación de poesías y lectura de piezas y obras literarias, juegos de cartas, danzas, juegos de prendas, gamón, ajedrez — el ambiente propicio para su desarrollo. En las poblaciones urbanas menos favorecidas o en el campo, siempre fueron comunes las festividades colectivas que celebraban fiestas patronales, religiosas, cosechas o las "botadas"⁽²⁾ de los ingenios. El hombre simple del pueblo también tenía sus saraos que muchas veces se prolongaban noche adentro: reuniones recreativas, danzas en los "terreiros"⁽³⁾, donde se cultivaba

(1) - Literatura de "cordel": *Romancero popular del noreste de Brasil, impreso pobremente y vendido sujeto a cuerdas en los mercados y ferias de aquella región.* (N. de la T.)

(2) - "botada": *comienzo del trabajo de molienda en los ingenios de caña de azúcar.* (N. de la T.)

(3) - "terreiro": *local donde se celebran cultos religiosos afro-brasileños.* (N. de la T.)

el "lundū"⁽⁴⁾, la "chiba"⁽⁵⁾, carreras, cabalgatas, juegos, y otros festejos populares.

El advenimiento de la máquina en la era industrial transformó sistemas y hábitos pero no mudó la necesidad del hombre de recuperar sanamente su esparcimiento. La misma máquina pasó a ser un elemento propagador y multiplicador de actividades de entretenimiento. Así, en un crecimiento casi descontrolado, fueron surgiendo los medios de comunicación cada vez mas próximos de todas las personas. El cine, la radio, la televisión, la prensa escrita y, paralelamente, las imprentas de libros y editoras de discos multiplicaban por millones los ejemplares de obras literarias, artes plásticas y musicales. Leer, danzar, pasear, escuchar música, coleccionar sellos y monedas, ver televisión, ir al cine, escuchar radio, asistir al teatro, participar de juegos de fútbol u otras competiciones deportivas, tomar fotografías, organizar fiestas en casa, promover reuniones de amigos, todo eso y mucho mas son ahora hábitos generalizados.

En nivel de *creatividad y sensibilidad*, la frialdad de la máquina entibió las artes y la cultura. El desarrollo de la sensibilidad para la música, para la literatura y las artes en general, enriquece al individuo proporcionándole una nueva dimensión. Triturado por mecanismos sociales generados por la aceleración de transformaciones tecnológicas, el ser humano contemporáneo precisa convivir mas y mas con formas amplias de cultura. Es una reacción natural, impregnada en lo mas profundo de cada persona que, a través de actividades culturales llena sus necesidades de crear y enriquecerse.

El desgaste de la inteligencia, en la lucha competitiva de lo cotidiano, despierta una gran necesidad de compensación por el desarrollo de la sensibilidad y de la afectividad, buscando preservar el equilibrio del individuo en aquello que el tiene de mas íntimo e íntegro.

Todo esto contituye el baluarte del Programa Cultural de MOBREAL, que no puede ser pensado como un programa dirigido solamente al esparcimiento, sino también como una forma de que el individuo se cultive para aumentar sus conocimientos, hacer crecer su sensibilidad, haciendo aflorar todas sus potencialidades, sedimentando así un significado para su existencia. Una forma de llevar al hombre a expresar su cultura y buscar otras. Un medio para desarrollar

(4) - "lundū": danza de origen africano muy en voga en Brasil a fines del s. XVIII y comienzos del s. XIX. Posteriormente, canción solista, frecuentemente cómica. (N. de la T.)

(5) - "chiba" o "xiba": danza popular cantada, de origen portugués e influencia negra. (N. de la T.)

grupalmente la vida cultural, tan importante como la propia acción cultural. Una operación racional que permita al individuo construir su cultura por medio de la creación de comportamientos y actitudes, en fin la EDUCACION PERMANENTE, cuando, a cada instante, nuevos elementos se agregan a los anteriormente adquiridos. Repetimos: conocer la cultura que cerca al hombre y crecer hasta las otras culturas.

No se habla aquí de la llamada sociedad intelectual, sino de la cultura de la gran masa del campo social. Los medios de comunicación de masa invaden los hogares, salen de las ciudades para el campo, vienen del campo para las ciudades y tienden a llevar la llamada *elite intelectual* y la *gran masa* a encontrarse, cada vez mas. El "letrado" y el "hombre común" asisten al mismo filme, leen el mismo diario, los mismos libros, reciben los mismos programas de TV, radio, pueden adquirir los mismos discos y pueden además, participar de los mismos espectáculos de teatro. Las diferencias permanecen entonces en las escalas de gustos y afinidades.

En ese sentido, la oferta de actividades culturales, la valorización de las culturas locales y el incentivo a las actividades individuales y colectivas deben constituir punto alto de un Programa Cultural de nivel nacional, en un sistema de EDUCACION PERMANENTE. Se alcanza allí, el sentido mayor del Programa Cultural en MOBRAL, movimiento de educación permanente, transformado en institución de educación permanente, preocupado con el *ser humano* como un todo, integrado en su mundo. Ese esfuerzo, esa búsqueda para la formación del hombre en su totalidad es el punto fundamental del Programa Cultural.

En julio del año pasado, cuando se realizó el III Seminario Nacional de la Editorial Bloch Educación, en Río de Janeiro, tuvimos oportunidad de discutir el serio problema de la evaluación en el planeamiento del currículo.

En esa ocasión hicimos referencia a la importancia del levantamiento previo de la situación para su completo diagnóstico como un todo y consecuente planeamiento y organización de los recursos necesarios como *entradas* ("inputs"), a fin de atender y desarrollar plenamente, en el planeamiento curricular, las necesidades relevadas.

Así, en una *evaluación diagnóstica*, tendremos condiciones de saber *qué recursos y en qué medida* deberán ser propuestos y determinados o colocados:

- . los *objetivos* a ser alcanzados, obligándonos a definir *qué* queremos y *adónde* queremos llegar y, de acuerdo a las necesidades sentidas y los recursos disponibles, obligarnos también a una definición de *prioridades*;
- . los *recursos materiales y/o financieros* con los cuales se cuenta o puede contar;
- . los *recursos humanos* existentes o disponibles (maestro, director, supervisor, orientador educacional, asistente social, psicólogo, etc.), además de su calificación y actualización constante y continua;
- . los *recursos instrumentales* agrupados aquí, a efectos de conveniencia de enfoque o estudio, en recursos tecnológicos de orden diverso (proyectores de filmes, diapositivas, retroproyectores, televisión de circuito cerrado, televisión educativa, videofilmes, audiovisuales en general, etc.), bibliotecas especializadas y otros.
- . *edificios e instalaciones*, en lo relativo a locales disponibles, laboratorios (de ciencias, física, química, biología, lenguas, matemática, fotografía...) talleres (mecánica, carpintería...) ateliers (pintura, escultura...), campos de deportes, piscinas, auditorios, anfiteatros, salas de aula, restaurantes, cocinas, etc.;
- . el *educando* y sus disposiciones, capacidades o potencialidades y sus diferentes estadios/niveles de madurez;
- . el *contenido* en lo relativo a informaciones, conocimientos, datos, hechos, materias o disciplinas, habilidades, etc. a ser desarrollados;
- . la *metodología* utilizada (para el mejor desarrollo del educando y del contenido seleccionado) en cuanto a técnicas, métodos, instrumentos, etc.;
- . la *organización curricular* como un todo, lo que puede implicar en la

reestructuración de la propia escuela, en lo que se refiere a "espacios" y "tiempos" disponibles (es decir, lo que se refiere a edificios e instalaciones existentes y su posibilidad y horario de utilización por alumnos y profesores);

las técnicas, formas o instrumentos de *evaluación* del rendimiento o progreso de los alumnos, del desarrollo de las diferentes experiencias/ actividades curriculares y también de la operacionalización, por parte de la escuela, del proceso curricular como un todo.

Todos estos aspectos, que a partir del *diagnóstico* de las necesidades, podrán y deberán ser determinados y procesados, serán importantes y, en la medida en que fueren *procesados* — y que lo fueren lo mejor posible — permitirán que, en una *evaluación formativa* (es decir, aquella que se opera *durante el proceso*), mejores serán los resultados en beneficio del aprovechamiento y desarrollo de los alumnos y del proceso curricular como un todo.

Durante el proceso podremos realizar, por lo menos, otras cuatro grandes evaluaciones en el período de un año lectivo, a saber, a cada bimestre, que nos permitirá mensurar "en grandes lapsos" como se encuentra el educando y cuáles son sus necesidades básicas, fallas o vacíos a ser satisfechos. Esto, sin embargo, no invalida nuestra permanente insistencia para una *evaluación continua y constante*, dentro de un proceso *continuo*, y *sistemática* que, al mismo tiempo, objetiva el mejoramiento del alumno y del currículo.

A cada bimestre, mientras tanto, habrá posibilidad de aprender en "bocados" mayores lo que fue asimilado por el alumno, si lo fue correctamente o si hay fallas o lapsos que deben ser corregidos, para tomar las medidas o correcciones correspondientes.

En este caso, inmediatamente después de haber sido diagnosticadas las dificultades, los "remedios" deberán, también inmediatamente, estar a disposición y la recuperación será vista y, *de hecho*, encarada como un *proceso continuo*, porque tan luego sea percibida la falla o necesidad, el "remedio" o atención también deberá estar allí. En estos términos, la recuperación será encarada en su verdadero sentido, o sea como "apoyo" continuo al educando, individualmente o en grupos (si fuere posible agrupar individuos con "iguales" necesidades o dificultades, en "clases de apoyo"). Encarada así, la recuperación será continua y la promoción de los alumnos *también*, evitándose mayores discusiones, innecesarias y estériles.

Cuando ya ha sido diagnosticada alguna falla en el desarrollo procesual curricular, corresponderá de inmediato hacer un reexamen de las "entradas" y reorientación del proceso o, si fuera el caso, un inmediato replaneamiento del mismo, a fin de reubicarlo en las directrices deseadas o preestablecidas.

Finalmente, *a la salida*, corresponderá una *evaluación final* que, convencionalmente, fue denominada acumulativa: qué fue lo que de hecho fue adquirido/asimilado y en qué medida y profundidad? Y, una vez mas, de acuerdo con los resultados obtenidos, pueden efectuarse reevaluaciones de los procedimientos de "entrada" y, conforme el caso, replaneamientos para nuevas "entradas", dando así al desarrollo curricular dinámica y continuidad de perfeccionamiento.

Sin embargo, el sistema de evaluación (diagnóstica, formativa y acumulativa - antes, durante y después - al final del proceso como dinámica "solamente escolar") así encarado, inclusive siendo bueno, será siempre precario si no considera sus consecuencias o reflejos en los individuos que pasaron por el o en la sociedad en la cual se ubica la institución "escuela".

En otras palabras, estamos queriendo decir que será importante saber si los egresados de la institución o del sistema educacional encontraron dificultades en su adaptación — fuera de la escuela, en su trabajo o vida profesional — y en qué sentido; si hubo fallas o faltas en su formación/preparación para ejecutar su tarea o, inclusive, si hay sugerencias o recomendaciones que podrían o merecerían ser consideradas para nuevas "entradas" y replanificaciones posteriores. Afirmamos entonces que para el perfeccionamiento continuo del currículo, además de toda la evaluación previa y continua que deberá existir, será necesario un acompañamiento o "follow-up", en los términos propuestos y que podrá ser hecho al cabo de uno, tres, cinco o mas años (diez, quince...) después de la salida de las personas de la escuela.

Esto sin duda será trabajoso y no siempre fácil, sin embargo, extremadamente necesario. Tampoco se trata de una propuesta absurda. A propósito, será interesante recordar aquí el estudio hecho recientemente en los Estados Unidos por John Flanagan que, por sus resultados y conclusiones de gran importancia examinaremos a continuación.

Publicado el año pasado (1976), el trabajo procuró localizar elementos egresados hacia quince años de escuelas secundarias del país y saber cómo estaban ellos y qué podían decir sobre su formación en relación a su vida actual. Así, el trabajo se realizó en 1975, con individuos que en 1960 se encontraban con 15 años de edad, en la escuela secundaria.

En un estudio transeccional del país se procuró efectuar una selección equilibrada de mil estudiantes entre los 400 mil de la época. Esos elementos fueron seleccionados observándose la región geográfica, antecedentes raciales/étnicos, sexo y los escores tomados sobre su capacidad para la lectura en aquella época.

A los 30 años de edad (1975) los individuos fueron entrevistados y solicitados a "ver" su escuela secundaria. Fueron convidados a mirar hacia atrás en el tiempo y responder a preguntas que no tenían por objetivo o interés principal "medir" conocimientos adquiridos en la época, sino, "calidad de vida" posible a partir de lo obtenido en su camino por la vida.

Veamos a que conclusiones llegaron esta personas, hoy con 30 años, sobre su "calidad de vida". Curiosamente, la conclusión general fue de que esa calidad de vida hoy es "muy buena", pero que esto "no se debe absolutamente a la escuela secundaria."

Y qué fue considerado por ellos como *importante o muy importante* como "calidad de vida" para que llegasen a esa "conclusión final"? Veamos:

- Noventa por ciento de las personas consideraron importante tener:

- . buena salud física y mental;
- . buenas relaciones con el (la) compañero (a);
- . trabajo fuera de casa o en casa;

- Para ochenta por ciento de las personas, lo importante fue:

- . ser padre/madre;
- . el desarrollo de su madurez, y
- . el desarrollo y uso de la mente.

- Obtuvieron score medio, en grado de importancia, items como:

- . comodidades materiales;
- . relacionamiento con los padres o parientes; y
- . tener buenos amigos.

Por lo tanto, verificamos, mediante los items descritos, que le fue atribuido un gran valor al "desarrollo de la madurez" y al "desarrollo de la mente y su uso." Estos items fueron clasificados por las personas entrevistadas como mas importantes que los "bienes materiales" y los "buenos salarios" lo que nos hace pensar seriamente sobre los valores atribuidos a las cosas y a sus prioridades.

Después se les pidió que dijeran como veían o eran ciertas cosas, en términos de los items valorizados a los 15 años de edad y si estaban o no satisfechos con las condiciones de aquella época. La mayoría respondió favorablemente a los items. Sin embargo, mientras 82% de las personas estaban satisfechas con su salud y 82% con su casamiento, solamente 54% estaban satisfechas con su desarrollo intelectual.

Cuando fueron indagados sobre cuál seria, a su ver, el *papel de la educación* en su época de estudiantes — registrándose que comparando la educación de los jóvenes con la de sus padres, en que cerca del 85% de las personas se habían graduado en escuelas secundarias o equivalentes y solamente cerca de 50% de sus padres lo habían hecho — la mayoría de

los elementos investigados preguntó cuál sería este papel al destacar las fallas de su educación:

1. En primer lugar, las personas se quejaron de la *falla de la educación en permitir que desarrollaran planes y objetivos propios* o de que *no contaron con ayuda para ello*.

Según los datos, solamente 13% de los hombres ocupa hoy categorías ocupacionales que habían elegido o propuesto a los 15 años. Indagados sobre el por qué, respondieron que en la época: a) *desconocían sus propios intereses, capacidades o habilidades*; y b) *no disponían de informaciones sobre las exigencias y disponibilidades de diferentes tipos de empleos y profesiones*.

En otras palabras, los resultados mostraron que los estudios representaron para ellos "tiempo perdido, falta de motivación y frustración personal," de lo que se infiere, como recomendación básica y lo expuesto hasta aquí, por la necesidad de orientación vocacional y de orientadores mejor informados, preparados y preocupados con los alumnos.

2. Prosiguiendo en el estudio, verificamos que para aproximadamente 60% de las personas, quedó grabada la figura de un buen o mal profesor. Así el buen profesor dejó un "ejemplo" y tuvo una "contribución importante para su vida", mientras que el mal profesor, o sea aquel que los "miraba de encima" o "no tenía interés en la enseñanza o en el alumno" y "solo pensaba en dinero", permanecía hasta hoy en la mente de las personas y su recuerdo las irritaba.

La recomendación básica consecuente sería la de que "hay un superavit de profesores y que es preciso sustituir los malos profesores por personas interesadas, motivadas y capacitadas."

3. El estudio reveló también la necesidad de una enseñanza mas *individualizada*. Es decir, un currículo individualizado en vez del currículo tradicional que "ata los alumnos" y los "impide progresar" con "horas perdidas" y "cursos irrelevantes o sin sentido."

La recomendación básica decurrente será la de una revisión curricular para una reestructuración mas realista y que atienda a las necesidades individuales y socioculturales actuales.

4. Una de las solicitudes mas frecuentes fue la de la introducción de nuevos cursos no obligatorios por el currículo de la escuela, "extremadamente necesarios, sin embargo, a los alumnos." Fueron muy sugeridos los cursos sobre casamiento o problemas familiares, lo que es bastante comprensible debido a problemas de adolescencia que los jóvenes enfrentan y por las ansiedades en relación al futuro.

Será interesante, en una revisión curricular, reformular problemas e incluir nuevos cursos. En el caso de los cursos sugeridos por las personas entrevistadas, u otros, conviene siempre "consultar" a los padres y miembros de la comunidad para evitar problemas y sinsabores futuros debidos a las malas interpretaciones, aunque insinuados con las mejores intenciones. Esto ahorrará desgastes inútiles a la escuela y disgustos innecesarios a los profesores y a la administración. Lo afirmado es válido para situaciones de grupo, clases regulares o cursos estructurados. Nada impide, sin embargo, que los problemas individuales sean tratados individualmente, de acuerdo con las necesidades y la oportunidad que *cada caso* indique, como también las medidas que correspondan.

5. Finalmente, otra gran falta que la mayoría señaló fue la de que "cuando precisaban o precisaron de algún apoyo personal o consejo, no los encontraron." Una en cada tres personas se quejó en este sentido.

Como recomendación básica, podríamos señalar la necesidad de que los maestros y orientadores sean capacitados para poder acompañar los problemas personales y emocionales de los alumnos. Con estos, ellos podrían encontrar el apoyo y la ayuda profesional de que necesitan *en el momento* en que surge la necesidad.

Procuramos reflejar en este trabajo el estudio realizado por sus resultados, conclusiones, implicaciones y recomendaciones consecuentes. Es verdad que se trata de un tipo de investigación aún no realizado entre nosotros. Sin embargo, por su envergadura y aliento — a lo que nos parece — mereció nuestra consideración y meditación para que la escuela, especialmente la secundaria,— y por mejor estructurada que fuere — deje de representar para las personas que por ella pasaron, solamente organización curricular, administración, cuerpo docente y un "vacío." Estas personas, al hacer una visión retrospectiva de aquel lapso de su existencia verán allí un "claro" inconsistente y frustrante.

Este es un estudio de follow-up muy importante y oportuno, cuando se piensa en la reestructuración de nuestras escuelas (inclusive secundarias) y de sus currículos.

Sería aconsejable un estudio de esta naturaleza entre nosotros, no solo por su carácter comparativo, sino también principalmente para diagnosticar nuestras mayores dificultades, necesidades o problemas, vistos desde el ángulo de aquellos que ya cursaron y pasaron por la escuela y hoy viven las "consecuencias" de su preparación (o "despreparación"). Es innecesario decir que además serían interesantes y oportunos estudios sobre el alumno durante toda su vida escolar y postescolar (un año, tres años e inclusive cinco años o mas) de acuerdo a lo que ya tuvimos oportunidad de indicar anteriormente.

Tendríamos de esta manera, *previamente, durante, al final y posteriormente*, ángulos de enfoque y perspectivas bastante interesantes a considerar para nuevas "entradas" y procesamientos, conforme los asuntos abordados al comienzo de este trabajo, en la reconstrucción de nuestras escuelas y su currículo. Y esto, teniendo en cuenta, además de los estudios y conocimientos científicos necesarios a un replaneamiento curricular, la visión y selección necesarias a ser efectuadas sobre este enfoque. Esto, sin hablar de aquellos individuos que estudian y viven su experiencia.

Así, esquemáticamente, podríamos intentar visualizar la sistemática propuesta en su línea de *continuum*.

Claro está que siempre se está a tiempo de iniciar tal estudio, que podría quedar a criterio de las facultades de educación y otras instituciones y los resultados transmitidos a un órgano central (Ministerio de Educación o Consejos Federal o Estadual de Educación) para estudio y consideración posteriores.

Entendemos así el problema y su magnitud, ya que consideramos la escuela no estática. Ella es dinámica y su dinámica se integra en la dinámica de la sociedad y del mundo de nuestros días, con necesidades, intereses y aspiraciones que les son específicos y peculiares.

Este estudio será necesario, como también otros del género, para iniciar un replaneamiento con bases sólidas, sistemático y continuo, como debe ser el replaneamiento curricular.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BLOOM, B. et alii. *Taxonomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre, Globo, 1972.

BLOOM, B.; HASTINGS, T; MANDAU, G. *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. New York, McGraw-Hill Book Co., 1971.

FLANAGAN, J. *Empirical Study to Aid Formulating Educational Goals*. Air, Palo Alto, California, 1976.

SCRIVEN, M. *The Methodology of Evaluation*. Aera, Monograph Series on Curriculum Evaluation nº 1, Chicago, 1967.

TRALDI, L.L. *A avaliação no Planejamento do Currículo*; III Seminário Nacional da Bloch Educação. Rio de Janeiro, Bloch, 1976.

. *Currículo: Metodologia de Avaliação*, São Paulo, Atlas, 1977.

SCRIVEN, M. *The Methodology of Evaluation*. Aera, Monograph Series on Curriculum Evaluation nº 1, Chicago, 1967.

TRALDI, L.L. *A Avaliação no Planejamento do Currículo*. III Seminário Nacional da Bloch-Educação. Rio de Janeiro, Bloch, 1976.

_____. *Currículo: Metodologia de Avaliação*. São Paulo, Atlas, 1977.

2. RESEÑAS

2.1. MOBRAL: TRABAJOS EDITADOS

FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. GEPEP. Roteiro de Atividades. Rio de Janeiro, 1977.

Serie de publicaciones relacionadas con diferentes asuntos, para uso individual del alumno en el estudio de los temas básicos del Programa de Autodidactismo.

Constituyen el Material Didáctico Básico del Programa y su objetivo es orientar a la clientela en la búsqueda de fuentes de informaciones y conocimiento y, principalmente, en la creación de actitudes para su propio desarrollo; orientar y motivar a los alumnos hacia actividades ligadas al tema en estudio y verificar — a través de los ejercicios — si los alumnos están aprendiendo realmente.

Como las publicaciones no son ordenadas ni cronogramadas, permiten que cada alumno elija el tema de su interés, ingrese en el Programa en cualquier momento y estudie cada tema durante el tiempo que juzgue necesario, teniendo en consideración sus dificultades y su disponibilidad de tiempo.

Además de los textos de información y los ejercicios en todas las guías, fue incluida, al final, una Ficha de Evaluación de la misma publicación de donde se retira contenido para las reformulaciones de las próximas ediciones.

Entre las publicaciones, comentaremos las siguientes:

FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. GEPEP. Ouça...Fale... Leia...Escreva... Rio de Janeiro, 1978. 76p. il. (Roteiro de Atividades) Esta publicação trata de comunicação.

Comienza por definir lo que es comunicación; procura explicar el *para qué* de la comunicación y su contenido; trata del lenguaje como representación del pensamiento; de los tipos de lenguaje (verbal, escrita, gestual, simbólica); de la significación de las palabras.

Podemos observar la seriedad de estudio de los temas. Presenta sinonimia, homonimia, regionalismo y el sentido propio y figurado de las palabras. Esto de forma bastante simple, clara e ilustrada.

Además enseña a los alumnos a utilizar diccionarios y los diferentes usos de la escritura (billete, recibo, carta, etc.); abreviaturas y siglas; entonación y puntuación; expresión artística; los diferentes

medios de comunicación y la forma de utilizarlos. Finaliza presentando un cuadro con indicaciones de los asuntos tratados en la publicación y correlativos, en otras publicaciones encontradas en el Puesto Cultural de MOBRAL.

FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. GEPEP. Vivemos em grupo...Vivemos em comunidade. *Rio de Janeiro, 1977. 40p. il. (Roteiro de Atividades)*

La publicación pretende colocar la importancia de la vida comunitaria, el POR QUÉ y el CÓMO vivimos con otras personas.

Esta Guía presenta diversos tópicos, con informaciones y orientaciones: La vida en comunidad — MOBRAL y el trabajo comunitario — Conociendo otras comunidades — La ciudad: su gente, su vida...— La ciudad: su historia, su arte...— La familia...En el municipio... Organización es importante — El gobierno del municipio.

Escrito de forma simple, presentando numerosas ilustraciones sitúa al hombre en diferentes grupos, mostrando al mismo tiempo lo que significa ser solidario, cooperativo, participativo y creativo. Lleva a quien estudia a entender que el trabajo en grupo es enriquecedor, madurador y por ello precisa ser encarado como un proceso, pasible de ser elaborado continuamente.

Basada en diagnóstico y búsqueda de soluciones concretas, lleva al hombre a reconocer la validez de su acción en el desarrollo de su comunidad y en consecuencia, de su país.

FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. GEPEP, Casa...uma necessidade de todos nós. *Rio de Janeiro, 1977. 43p. il. (Roteiro de Atividades)*

Comienza por hablar de la necesidad de las personas de protegerse y de la seguridad que lleva al hombre de tener un lugar para vivir.

Recuerda después algunos hechos e informaciones prácticas relacionadas con el tema: la evolución de la habitación; las casas brasileñas; cómo tornar una casa agradable y con mayor confort; el hombre... las invenciones y el confort de su habitación; cómo conseguir la casa propia; los materiales usados en la construcción de una casa; cuáles son las profesiones de las personas que trabajan en la construcción y lo que significa tener casa y hogar.

Como las demás publicaciones, presenta para la información del lector, un cuadro donde relaciona los asuntos leídos en la Guía con otros a

ser estudiados en los libros que están a disposición de los alumnos en los Puestos Culturales. Esta es la forma por la cual los alumnos adquieren mecanismos de autoaprendizaje.

Además de esos volúmenes existen otros. Entre estos encontramos "Conociendo sobre Industria y Comercio"; "Brasil, país donde Ud. vive"; "Transporte - Por tierra, agua y aire podemos ir muy lejos" y las "Guías de Matemática."

01

2.2. LIBROS Y FOLLETOS

BURKE, Richard C., org. *Televisão educativa; uma nova e arrojada aventura.* São Paulo, Cultrix, 1974. 164p.

Organizada por Richard C. Burke, profesor de Radio y Televisión de la Universidad de Indiana, Estados Unidos, esa obra trata del uso y ventajas de la TV aplicada a la enseñanza y al aprendizaje.

Los temas, tratados cada uno por un especialista, son: 1) El papel de la TV en la educación; 2) La TV en el nivel elemental; 3) La TV en la escuela secundaria; 4) El papel del administrador escolar; 5) El profesor de TV; 6) El administrador de TV; 7) Evaluación de aprendizaje por la TV educativa; 8) Algunas cuestiones de TV educativa.

La televisión pone a disposición del público (o de los alumnos, en los sistemas de circuito cerrado) una serie de recursos que, de otra forma, difícilmente llegarían a las personas. Acervos de museos, bibliotecas, pinacotecas, viajes o acontecimientos históricos filmados en videotapè, pueden ser apreciados, sin problemas de tiempo y espacio, por una cantidad ilimitada de personas. Todo ese material puede permanecer archivado lo que resuelve muchos de los problemas de distribución y reproducción. Siendo enorme la cantidad de información de que hoy se dispone, la TV desempeña — como medio de gran penetración e inmediatez — un papel de suplemento de la educación formal.

El factor mas importante en los programas educacionales de TV es el profesor. Un buen profesor de televisión debe poseer características personales muy especiales: sangre fría, creatividad, entusiasmo por el tema, capacidad para trabajar en grupo, etc. En contrapartida, dispone de muchos recursos para perfeccionar sus aulas como filmes, proyecciones, slides, cuadros, iluminación, convidados, reportajes, etc.

En la enseñanza primaria, la TV auxilia al profesor en los temas en los cuales el no es especializado y también a reevaluar su papel y el del alumno en el proceso enseñanza/aprendizaje. También sugiere una gran variedad de temas de investigación, estimula a la reflexión y propicia el trabajo individual y de grupo.

En Estados Unidos, la TV es menos usada para la enseñanza media que para la elemental y superior. Esto se debe a la diversidad de horarios, materias opcionales y contenidos curriculares.

En cuanto a la educación de adultos, uno de los especialistas manifiesta que ella tiene mayores potencialidades en la TV de las que

actualmente son explotadas. Los participantes de programas de educación de adultos en Estados Unidos pretenden generalmente aprender habilidades para enriquecer su tiempo de esparcimiento, obtener créditos universitarios o completar la enseñanza secundaria. La TV puede desempeñar esas funciones y neutralizar el problema de abandono, muy común en esos cursos. Pero, también, puede ampliar el contenido intelectual de las personas, proporcionándoles programas de extensión cultural de los mas variados.

Si está bien enfocada, la enseñanza por televisión puede tornarse un excelente factor para la utilización de ciertas habilidades, sobre todo la creatividad. Una de las experiencias relatadas, nos cuenta que las Escuelas Distritales St. John, en Lake County, Indiana, realizaron un excelente trabajo en TV educativa. En la década del 50, la escuela decidió utilizar un sistema de circuito cerrado de TV. Como los equipos eran muy caros, la administración, después de muchas consultas y discusiones, decidió comprar las partes mas importantes, siendo el resto confeccionado en la propia escuela por los profesores, alumnos y técnicos. El costo total no pasó de US\$ 9.000. Algunos alumnos fueron entrenados para operar las cámaras. Se verificó, en los tests de evaluación, una mejoría en el rendimiento de la mayoría de los alumnos.

Contiene cuadros e ilustraciones.

01

DIEZ HOCHLEITNER, Ricardo *et alii*. La reforma educativa española y la educación permanente. *París, Unesco, 1977. 116p.*

Los objetivos de ese estudio, cuyo propósito fundamental es describir el actual sistema educacional español, son, primeramente, contribuir al informe de los criterios, métodos y problemas que la elaboración de una reforma educacional implica y determinar en que sentido esa reforma se adapta a los principios de la educación permanente. La Ley General de Educación entró en vigor en España en 1970. En la introducción se recuerdan los principios de la educación permanente, tal cual los formula el Instituto de la Unesco para la Educación, de Hamburgo.

España sufrió una gran conmoción con la Guerra Civil (1936/39) y la Segunda Guerra Mundial (1939/45), pero fue recuperándose gradualmente, alcanzando un gran progreso social y económico a partir de la década del 60.

Los mayores progresos en al ámbito educacional español, antes de la Reforma, se refieren a la lucha contra el analfabetismo y la escolarización obligatoria, elevada a 14 años, en 1964. A partir de 1938, sin embargo, hubo reformas parciales en todos los niveles educacionales, que generaron la necesidad de una reestructuración integral del sistema procurando una mayor coherencia.

La Reforma Educacional surgió en un momento de gran desarrollo económico y cambio social provocados por el proceso de insutrialización del país y de la consecuente necesidad de corregir las disfunciones generadas por la demanda social de educación. Cuando la Reforma fue planeada, se trabajó solo sobre la parte normativa, dejándose para después de la aprobación de la ley, la elaboración de los currícula.

Esto fue propositado, pues se consideró que realizar esta tarea antes de la aprobación de la ley, en sus términos reales, sería un grave error técnico. Lo mas importante fue definir los objetivos, preparar la estructura administrativa adecuada al cambio y crear la infraestructura para establecer una red de investigaciones educativas.

A continuación fueron creadas universidades autónomas en Madrid, Barcelona y Bilbao. Este principio de autonomía fue característico de la futura Ley General de Educación; se fundó el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), con la idea básica de que la universidad debe orientar todo el sistema educacional fundamentado en la investigación educativa. El Ministerio de Educación y Ciencia fue reorganizado parcialmente, siendo dirigido hacia el planeamiento y la sistematización, por medio del procesamiento de datos.

Las medidas instrumentales para la implantación y desarrollo de la Reforma, eran compuestas de los siguientes pasos:

1. Calendario para aplicación de la Ley;
2. Fases previstas para la aplicación de las innovaciones;
3. Previsiones de revisión de la Ley General de Educación;
4. Información al Poder Legislativo y a la opinión pública;
5. La institucionalización de la participación social en la reforma educacional;
6. Evaluación del rendimiento educacional;
7. La formación y perfeccionamiento docente;
8. Actualización de los contenidos educacionales y planes de estudio;
9. Los centros docentes;
10. Investigación educativa;
11. Planeamiento;
12. Reorganización educacional.

En cuanto a los principios básicos del sistema, estos son:

1. Los principios básicos propiamente dichos:
 - a. objetivos de la educación;
 - b. el derecho general a la educación y el principio de igualdad de oportunidades;
 - c. la educación como servicio público fundamental;
 - d. el estudio como modalidad de trabajo;
 - e. el derecho de promover y mantener centros docentes.

2. El principio de la educación permanente en la Ley General de Educación.

En ese último aspecto afirma que el sistema debe estar configurado y funcionar de tal manera que: a) pueda desarrollarse en él el proceso de educación como una unidad; b) que el sistema actúe para facilitar la continuidad de ese proceso durante toda la vida de las personas.

El actual sistema español se compone de cuatro niveles educativos: Educación Preescolar, Educación General Básica, Enseñanza Media o Bachillerato y Educación Universitaria (dividida en tres ciclos), además de tres grados de Formación Profesional situados en el término de los dos primeros niveles educativos y al comienzo de la Educación Universitaria.

La Ley también tiene una parte sobre Educación Permanente de Adultos, dedicada al perfeccionamiento, promoción, readaptación y reconversión profesional en servicio, ofreciendo también la posibilidad de seguir estudios equivalentes a la Educación General Básica, Enseñanza Media y Formación Profesional a los que no pudieron cursar en la época apropiada.

Existe además un núcleo dedicado a la Enseñanza Especializada para las personas que no se encuadran en los niveles anteriores, por ser deficientes o superdotadas.

La Formación Profesional sirve de puente entre los niveles educacionales y el mundo del trabajo, en tres momentos: al término de la Educación General Básica, al término de la Enseñanza Media y al término del primer ciclo de la Enseñanza Universitaria. Los planes de estudio son de hasta dos años. Los objetivos de la Formación Profesional son "la capacitación de los alumnos en el ejercicio de la profesión escogida, además de continuar con su formación integral".

La Ley General de Educación prevé acciones educativas destinadas a proporcionar a los adultos, en una perspectiva de educación permanente: a) estudios equivalentes al primer y segundo grados para las personas que no pudieron cursarlos en la época adecuada; b) cursos de especialización, promoción, actualización, readaptación profesional y extensión cultural en varios niveles.

En la España actual (1976) no se puede hablar todavía de Educación Permanente institucionalizada, pero la Ley proporciona una base real para obtenerla.

Los criterios de valorización del sistema español en relación con la educación permanente, son los siguientes: a) un sistema de educación permanente se define como una *totalidad educativa* en la cual están siendo englobados todos los elementos escolares y extraescolares que poseen un valor educativo en la vida; b) el objetivo general de la

educación permanente es la *calidad de vida*; c) la integración de un sistema educacional es consecuencia de la totalidad; d) *flexibilidad* en todos los aspectos de la tarea educacional; e) *democratización*; f) oportunidades educacionales y motivación; g) *educabilidad* ; h) *diversidad* de fórmulas o modalidades de enseñanza.

02

DUMAZEDIER, *Joffre*. Lazer e cultura popular. São Paulo., *Perspectiva*, 1976. 333p.

El enfoque básico del libro es el problema de las relaciones entre el crecimiento del esparcimiento y el progreso técnico.

Debido a la sistemática moderna de oferta y demanda de servicios, el trabajador no encuentra, tanto en el tiempo de trabajo, como en el de reposo, la "liberación" y el "bienestar" de que necesita para sobrevivir.

En el comienzo de la era industrial, se pensó que la mecanización y la producción contribuirían para disminuir las horas de trabajo. Para aprovechar las horas de trabajo allí originadas, se creó entonces, un conjunto de actividades, diversiones, recreación y entretenimientos que ayudarían a las personas a gozar de la libertad y del bienestar en esas horas.

Si al principio la civilización tecnológica redució las horas de trabajo diario, gradualmente, debido a la necesidad siempre en aumento de mayores lucros por parte de las empresas y de mejor renta para los trabajadores, ese tiempo fue aumentando.

Nuevamente, en nuestros tiempos, se cree que con las modernas fuentes de energía, el progreso de la organización industrial y la expansión de la automación, provocarán un aumento del tiempo de esparcimiento — lo que hace al autor transcribir algunas observaciones de Pierre Leaville: "si el progreso técnico fuese en si mismo suficiente para aumentar el tiempo de esparcimiento del trabajador, el desarrollo de las máquinas en el s. XIX debería haber determinado ciertamente la disminución de las horas de trabajo. Sin embargo, ocurrió exactamente lo opuesto."

Las necesidades de la sociedad y las conveniencias de las fuerzas sociales impusieron, de modo un tanto brusco, la reglamentación de las vacaciones remuneradas y las horas fijas semanales de trabajo, surgiendo un nuevo tipo de factor determinante del tiempo de trabajo/ esparcimiento.

La fórmula que resume las reivindicaciones sindicales en "Bienestar y libertad" — de ahí que se suponga que la historia del esparcimiento se

confunde con la historia de la libertad de los trabajadores. Duneau muestra que el esparcimiento es realmente constituido por parte de este bienestar y por parte de esta libertad reafirmando, sin embargo, la necesidad de orientaciones para que las horas libres puedan realmente transformarse en horas de esparcimiento.

Fue en la primera mitad del s. XIX que A. Cochin y A. Audiganne intentaron reglamentar el domingo como día libre, pero solo en 1864, a través de un texto reivindicatorio de la clase obrera se tuvo la idea de que la disminución de las horas de trabajo sería aprovechada para el desarrollo y la promoción personal. Sin embargo, solo en 1919 la ley de las ocho horas diarias de trabajo, comienza a ser votada en diferentes países. La ley Astier instituyó, en Francia, los cursos profesionalizantes para los trabajadores menores de 18 años. Y varias publicaciones hablando sobre "vacaciones y espectáculos" dan origen a una nueva mentalidad: aprovechar los tiempos de reposo como esparcimiento y como tiempo de crecimiento.

En 1936, los grandes movimientos populares imponen la ley de cuarenta horas, los contratos colectivos, las vacaciones remuneradas y en muchos lugares, los viajes y vacaciones colectivas. También, desarrollándose la práctica del fin de semana, nace la semana de dos domingos y se organizan locales deportivos, turísticos y culturales. Aparecen las colonias de ferias y numerosas organizaciones culturales, folclóricas, musicales, proporcionando distracción y entretenimientos relacionados con proyectos de educación popular y cultura.

Aparece así un nuevo estilo de esparcimiento y a partir de allí la palabra "esparcimiento", que era solamente usada por la burguesía, se torna popular y tiende a sustituir el término reposo.

Y, dentro de ese contexto, el aprendizaje "permanente" pasa a ser considerado como área de esparcimiento social, dentro de la tendencia general que es la de prolongar la educación. 03

ILLICH, Ivan. *The futility of schooling in Latin American*. In: CUMMINGS, Richard L. & LEMKE, Donald A. *Educational innovations in Latin America*. Metuchen, the Scarecrow Press, 1973. 375p. p. 289-99.

Análisis claro y pormenorizado del lugar y función del sistema escolar en nuestra sociedad occidental.

El autor ubica las raíces del sistema educacional al comienzo de la Revolución Industrial. Como en aquella época la Escuela, todavía hoy, representa una forma de dar estabilidad a una realización. Dentro de esa línea de pensamiento, encuentra su paralelo en la industria, en el gobierno, en las fuerzas armadas. Hoy, de cierta manera, se

considera al sistema educacional como una ideología o religión que sirve inclusive de justificativa al precio que los Estados Unidos tuvieron que pagar por la exportación de misioneros a las regiones "primitivas" del mundo.

Por otra parte, en nuestros días, el sistema escolar posee una función integradora, en el sentido de que a través de ella los gobiernos pretenden conducir a una mayoría no rural de su marginalidad hacia los espacios (fábricas, mercado, etc.) creados por la tecnología moderna.

Los muchos programas para el desarrollo de los países latinoamericanos sirvieron sobre todo para aumentar las clases medias y estimular en ellas la aparición de valores semejantes a los existentes en naciones altamente industrializadas. Como consecuencia de estos programas se produjeron pocos cambios en el plano económico.

A pesar de la importancia dada en general a la educación y de las sumas enormes insumidas en mantener y perfeccionar el sistema escolar (la mayoría de los países latinoamericanos reserva 18% o mas de sus presupuestos para gastos de educación), la escolarización es una mercadería solo accesible a los pocos privilegiados del sistema, hecho facilmente comprobado por las siguientes estadísticas:

Para mas de 85% de todos los hombres de este siglo, con excepción de los que viven en los pequeños centros donde se acumula el capital, 12 años de escolarización es una utopía; 27% de los individuos de cualquier grupo humano en América Latina, nunca pasa del 6º año primario y solo 1% consigue formación universitaria.

Esta situación permite percibir el hecho de que si en los Estados Unidos cualquier individuo tiene derecho, y por lo tanto posibilidad, de participar del sistema escolar y, por extensión, del sistema social, esto no se aplica a América Latina. En los Estados Unidos del siglo diecinueve, educación significaba un camino hacia la igualdad social entre los que vencieron en la vida sin escolarización y aquellos que consiguieron escolarizarse sin llegar a ser ricos. Pero en la América Latina actual, donde la tecnología moderna ya está arraigada, los resultados son otros. Hasta los empleos mas simples son de difícil acceso para el alumno que abandonó sus estudios en el sexto año primario.

El autor propone que se examine cuidadosamente las suposiciones que rigen la necesidad de escolarización, tal cual ella existe en nuestra sociedad. Pero enfatiza que el cuestionamiento del sistema escolar actual, se refiere especificamente a toda educación formal organizada; este tipo de "rite de passage" organiza y aprisiona un exceso de población, retirándola de las calles, de la familia y del mercado de trabajo. El autor sugiere además que la edad industrial trajo consigo una manera de pensar que enfatiza en el producto obtenido,

Así, educación es el producto de la escuela, como defensa es el producto del ejército y salvación el producto de la iglesia. Nos hemos habituado tanto a esa manera de pensar que ahora nos resulta difícil cuestionarla. Los sistemas escolares actuales, por lo tanto, son irrelevantes para países que están saliendo de la agricultura primitiva y entrando directamente en la edad del "jet". "La América Latina — prosigue el autor — no puede permitirse el lujo de mantener instituciones sociales obsoletas en medio de procesos tecnológicos modernos". Pero el hecho es que todavía no tenemos alternativas concretas para las funciones educativas y no educativas de ese sistema escolar que tiende a desaparecer.

Para tratar esa cuestión, el autor propone una transformación preliminar en nuestra manera de pensar. En vez de invertir tanto en el sistema de educación formal a un costo económico, social y político tan elevado, la educación no formal debería ser considerada a partir de una perspectiva mas amplia. Un ejemplo de limitación existente en relación a esa última es el hecho de que "la educación de adultos" frecuentemente no es mas que un paliativo para quienes no tuvieron acceso a la escolarización regular. Sin embargo, debería ser un ejercicio en la práctica de ser adulto, lo mismo aplicándose a todo tipo de educación existente.

La escolarización formal y obligatoria debería ser reducida a dos meses por año por un período de 20 a 30 años de la vida del individuo. Estos dos meses anuales vendrían a ser equivalentes entonces al "scholê" de los griegos, es decir, esparcimiento dedicado a la búsqueda de la introvisión.

Además, en vez de mantener las escuelas de profesionalización tal como existen en la actualidad, con el fascímil de la fábrica dentro del edificio escolar para los que están aprendiendo un oficio, el autor recomienda una transformación subsidiada por fábricas y usinas.

De acuerdo con este, si las fábricas fuesen autorizadas a transformar parte de sus instalaciones en centros de entrenamiento durante horarios fuera de los de trabajo y si los administradores fuesen autorizados a dedicar algún tiempo para planear y supervisar los procesos de aprendizaje, la economía en general se beneficiaría mucho mas. El autor destaca que un cambio total en el proceso industrial tendría un efecto educacional positivo con un valor correspondiente para la economía de los países. Sin embargo, si la educación no sufriese esa transformación, la escolarización será cada vez mas un privilegio de la elite y resultará en una creciente frustración de las poblaciones marginadas que no participan del proceso socioeconómico en general. Esto inevitablemente llevaría al caos y a la violencia.

Las reservas del presupuesto actual para educación, una vez redistribuidas, como se sugiere anteriormente, y destinadas a fines

educacionales, tales como intensivas preparaciones de los padres para la educación de la primera infancia, nos ayudarían a entrar en una sociedad con prioridades y valores diferentes. En esta etapa, no es posible prever aún las consecuencias de tal cambio, pero este significaría una actitud de coraje que nos ayudaría a quebrar el callejón sin salida que nuestra sociedad soporta penosamente.

04

NEWMAN, Joseph & SNYDER, Gerald S. *Educação: rumo a uma nova concepção de ensino*. In: — 1994: o mundo de amanhã. São Paulo, Cultrix, 1976. cap.5, p.59-75.

En el capítulo 59 del libro, los autores intentan prever como será la educación en la década del 90.

Para mostrar que la educación no tendrá la misma rigidez actual, se recogen opiniones coincidentes de educadores y científicos.

Lo que importará en esa época, será el uso que el alumno hará de los conocimientos aprendidos en función de encontrar su lugar en la sociedad, de desempeñar su papel en esa sociedad y la capacidad para ulterior aprendizaje. Habrá muchos cambios, aunque no se puede prever la forma en que ellos se producirán, pues dependerán del concepto que se tendrá sobre el significado de lo que es una "buena educación". Sin embargo, muchos educadores consideran que serán rechazadas las formas rígidas de enseñanza y adoptadas otras, individualizadas y personalizadas; los currículos serán mas flexibles y los estudiantes serán incentivados a aprender solos a su propio ritmo.

La educación no será una "imitación de vida", sino la vida misma examinada y disfrutada; la frecuencia compulsiva a la escuela será cosa del pasado; las personas aprenderán en grupo; los niños utilizarán los medios de comunicación de masa para recibir en sus hogares parte de la educación escolar. No obstante, algunas innovaciones ya están siendo realizadas.

La Universidad sin Muros, en Antioch, California, tiene alumnos de todas las edades en veinte instituciones diseminadas por los Estados Unidos. Los alumnos se inscriben en un establecimiento, pero pueden hacer cursos en todos los demás. En Inglaterra, la Universidad Abierta ministra instrucción por medio de profesores, radio, televisión y también por correspondencia. Mas de 100 países están interesados en ese sistema.

Lo que todavia no está muy claro es la forma que tendrá la educación superior. Según Harold B. Gores, la escuela superior podrá estar, en 1990, acoplada electrónicamente al exterior de la universidad estadual, a la biblioteca del Congreso, a otras escuelas y a "uno o dos satélites"

Estas universidades electrónicas, estatales o regionales, podrán reunirse para formar universidades nacionales e internacionales.

Un estudio, patrocinado por la Comisión Carnegie de Educación Superior, realizado entre 70 alumnos universitarios, 30.000 diplomados por universidades y 60.000 docentes, reveló interesantes resultados: según la investigación, la eficiencia en la enseñanza y no el currículo, deberían ser tenidos en cuenta en la contratación de profesores; la actividad escolar debería ser mas de acuerdo con la realidad; las escuelas deberían ayudar a resolver los problemas sociales y profesores y alumnos deberían asumir papeles de liderazgo en la administración de las instituciones educativas y en el establecimiento de currículos. Otras opiniones decían que las notas deberían ser abolidas, que los cursos tendrían que ser electivos y la mayoría consideró que se debería cuidar del desarrollo emocional de las personas dentro de las escuelas.

La movilidad educación/empleo, en una modalidad donde las personas estudiarán y trabajarán, es contemplada también según sus posibilidades. La juventud no será mas el centro de la educación; todas las personas estudiarán, inclusive carreras sucesivas, realizando mejor sus potencialidades.

Las innovaciones tecnológicas serán altamente desarrolladas; las bibliotecas utilizarán cada vez mas sistemas de reducción de documentos, lo que acabará con la necesidad de grandes depósitos de libros.

Algunos futurólogos advierten sobre los problemas que el exceso de educación podría acarrear: intelectualismo hueco, énfasis exagerada en el "aprendizaje libresco" y teorizaciones exageradas, entre otros.

El aspecto físico de la escuela del futuro dependerá del medio en que ella esté situada: rural, suburbano o urbano. La escuela será aprovechada durante mas espacio de tiempo y para otros fines que no sean los estrictamente escolares, como para hacer en ellas la refecciones, disfrutar los momentos de esparcimiento, etc. De hecho hoy ya existen áreas para niños en los lugares mas insólitos. La "Escuela Preparatoria de Harlem", por ejemplo, es un antiguo supermercado convertido en escuela.

En fin, la escuela se transformará en un lugar donde los niños no solo aprenderán a leer y escribir, sino a comprender también su papel en la sociedad y el papel de la sociedad en si misma. Las escuelas ayudarán a los jóvenes a "relacionarse a su complejo ambiente social. Esta es la nueva concepción de la enseñanza vaticinada para 1994."

Contiene ilustraciones.

05

Artículos de sociólogos, profesores de enseñanza media y universitaria, psicólogos, psiquiatras, futuristas profesionales, fueron reunidos por el autor para formar la estructura teórica y práctica del libro.

En "Choque del Futuro", escrito anteriormente, Alvin Toffler llamaba la atención hacia la crisis de adaptación que los individuos tendrían que enfrentar para incorporarse al tipo de sociedad en continua mutación y que se desintegran respecto a valores y estilos de vida. En esa obra presentaba la educación como la estrategia de supervivencia a ese choque.

"Aprendiendo para el Futuro" nos llama a la realidad, en el sentido de que si el futuro avanza velozmente a nuestro encuentro, con una carga de desafíos cada vez mayor, es preciso que nos preparemos para el mundo de hoy o de un futuro inmediato. El futuro no es predeterminado; es, por lo menos en parte, sujeto a nuestra influencia y nuestro interés debe ser el de enfocar los futuros "preferibles" como también los que son "posibles" o "probables".

Como dice Alvaro Pacheco — el editor — aprender para el futuro exige un cambio no solo en el *cómo*, *dónde* y *cuándo* se aprende sino en el *por qué* y *para qué* se aprende.

Además de expresar su teoría, Toffler presenta experiencias bastante significativas desarrolladas en universidades y escuelas de enseñanza media, en Estados Unidos; investigaciones sociales caracterizando la "imagen-papel" enfocada en el futuro; por qué las mujeres ven el futuro diferente de los hombres y la imagen del futuro del niño negro — mostrando que la imagen del futuro formada en el niño es un reflejo de su ambiente socioeconómico y que el autoconcepto individual está formado por la imaginación de nuestra apariencia para la otra persona, la imaginación del juicio a respecto de esa apariencia para la otra persona y una especie de sentimiento de nosotros mismos, como orgullo y humillación.

Presenta la educación como agente de cambio y el futuro como mecanismo integrador, mostrando que es en las escuelas, mediante currícula extremadamente cuidados y desarrollados en perspectiva de futuro, donde se conseguirá establecer nuevos valores e identificar los actuales, que permanecerán como formadores del ser humano de mañana.

El capítulo XIII trata de la importancia del juego en el campo de la futurística educacional. Muestra como los juegos vinculan muchas y diversas actividades y pueden ser usados para dar un sentido de finalidad a secuencias enteras de cursos y hasta cursos íntegros.

José Villegas, hoy en la Unesco, fue probablemente el primer futurista a entender claramente ese potencial de juego, creando en Cornell, una serie de simulaciones sociales en torno de las cuales fueron montados varios cursos. Desde mediados de 1960 los futuristas verificaron que los juegos poseen importantes efectos pedagógicos: los juegos son sistemas ordenados que dan al estudio una sensación de control y lo ayudan a comprender el mundo, por integrar aspectos seleccionados de la realidad, de tal modo, que las relaciones entre ellos se van tornando claras a medida que el jugador las manipula. Como crean interacción entre los estudiantes, abren la clase a la comunicación de estudiante a estudiante, lo que, dependiendo de la naturaleza del juego, puede resultar en una sensación de cohesión de grupo, y hasta de espíritu de grupo.

En 1967, Olaf Helmer e Theodore Gordon crearon FUTURE, un juego en el que los jugadores intentan predecir el impacto de diferentes tipos de acontecimientos sobre los demás. Al mismo tiempo, Alvin Toffler planeó una serie de ejercicios de "teatro futuro" y desde entonces fueron creados muchos otros juegos futuristas, tornándose excelentes instrumentos educacionales.

En fin, aprender para el mañana implica en aprender a autoconocerse y comprender los propios valores personales que permitan elecciones coherentes y positivas.

06

UNESCO. Formação do pessoal da alfabetização funcional; *guia prático*.
(La formation du personnel de l'alphabétisation fonctionnelle; *guide pratique*.) Lisboa, Seara Nova, 1977. 150p. (Coleção Educação e Ensino, 10)

Esa guía es producto de la experiencia adquirida en diferentes países por el Programa Experimental Mundial de Alfabetización - PEMA. Se destina a los educadores de adultos y especialistas nacionales o internacionales encargados de desarrollar programas de alfabetización funcional. Su objetivo es conseguir una formación de personal eficaz para la alfabetización funcional.

Para que este objetivo resulte eficaz destaca las condiciones siguientes: a) adecuación de la acción de formación/alfabetización a las situaciones y problemas; b) la responsabilidad, total o parcial, en la acción, por los medios socioeconómicos interesados; c) el carácter interdisciplinario de la acción.

El trabajo se divide en tres partes: I) Estructuras operacionales objetivando la acción pedagógica; II) Formación de los cuadros responsables por la acción pedagógica; III) Reclutamiento y formación de los instructores.

En la primera parte describe las estructuras operacionales siguientes:

1) *centralizadas*, cuyas características son la centralización de la concepción y elaboración de los programas pedagógicos y la descentralización de la ejecución y el control; 2) *descentralizadas*, que facilitan el estudio e identificación de los obstáculos, la diversificación de los métodos e instrumentos pedagógicos; la formación y el control pedagógico de los instructores y la evaluación de los procesos pedagógicos y resultados.

En cuanto a métodos de trabajo, destaca: el *trabajo en cadena*, en que cada especialista conserva su autonomía, aunque presenta la desventaja de mantener los especialistas fuera del conocimiento global del programa, y el *trabajo de grupo*, donde todas las fases del proceso se resuelven colectivamente.

Los cuadros responsables por la acción pedagógica en alfabetización funcional se componen de técnicos en agricultura, técnicos industriales, técnicos de salud, educadores de adultos y especialistas en ciencias sociales.

La formación de los cuadros tiene los siguientes objetivos:

- 1) formulación de la teoría de la alfabetización funcional;
- 2) concepción de la línea pedagógica que esa teoría implica;
- 3) adquisición de las competencias necesarias a la acción pedagógica.

Entre los principios orientadores de la alfabetización funcional, el autor destaca: *selectividad* — como la estrategia de la alfabetización funcional está ligada a la del desarrollo, la selectividad debe intervenir en los niveles nacional, colectivo e individual; *funcionalidad* — las acciones de la alfabetización funcional deben corresponder a las necesidades individuales y colectivas, tanto en términos socioeconómicos como culturales; *globalidad* — la alfabetización funcional debe comprender otros aspectos y no solo los rudimentos de lectura, escritura y cálculo; *integración* — destinada a conducir los esfuerzos de la alfabetización funcional hasta alcanzar los objetivos de desarrollo y resolver los problemas del medio donde es implantada.

Para orientar la línea pedagógica de la alfabetización funcional se concibió un sistema constituido por 10 etapas:

- Formulación de los objetivos de desarrollo;
- Estudio del medio;
- Definición de las prioridades;
- Traducción de los problemas y aspiraciones prioritarias en objetivos de formación;
- Análisis de contenido;
- Definición de los métodos pedagógicos a ser aplicados;
- Elaboración de los instrumentos de evaluación pedagógica;
- Elaboración del material didáctico, ensayos y afinaciones;
- Evaluación y corrección finales;
- Aplicación del sistema.

Para adquirir las competencias necesarias a la acción pedagógica, los futuros instructores deben recibir formación inicial correspondiente a las necesidades mas inmediatas, participar en actividades de perfeccionamiento y, además, frecuentar cursos de especialización.

En los métodos de formación acelerada, cuyos objetivos sean capacitación inicial, pueden ser utilizados seminarios clásicos basados en la discusión y seminarios operacionales. Los primeros tienen la desventaja de estar generalmente alejados de la realidad que se pretende modificar, mientras que los segundos presentan ventajas evidentes como participación, creatividad y vivencia de los problemas, entre otras.

Después de un seminario operacional, los conocimientos en el adquiridos deben ser profundizados por medio de otros procesos: evaluación de base (estudio del medio); análisis de contenido y elaboración del material didáctico; aplicación pedagógica y comunicación.

La formación especializada puede ser completada en universidades o centros de alfabetización funcional. Se describe la formación de instructores en dos de esos centros - el ASFEC para los países árabes y el CREFAL para América Latina.

Los alfabetizadores suelen ser de origen socioprofesional muy diversificado. El reclutamiento depende del grado de desarrollo del país o región. En países subdesarrollados se recluta, generalmente, personal que apenas sabe leer y escribir. En los países mas desarrollados, la selección se hace por medio de exámenes, pruebas, títulos, etc.

La formación inicial de los alfabetizadores se divide en tres estadios: 1º) Concepción del sistema y de la tarea; 2º) Estudio del programa y material pedagógico; 3º) Estudio de la evaluación y de la retroalimentación.

La especialización cuenta con las siguientes etapas: a) seminarios operacionales de reciclaje; b) visitas de los instructores; c) jornadas pedagógicas; d) informaciones pedagógicas; e) material pedagógico; f) acción pedagógica general; g) acciones pedagógicas específicas; h) divulgación.

La obra está ilustrada con ejemplos de los Proyectos de Alfabetización Funcional de Irán, Argelia, India y otros países.

Contiene cuadros.

07

UNESCO. Programa experimental mundial de alfabetización; *evaluación crítica*. París, 1977. 219p.

En la década del 50, el analfabetismo adulto en el mundo experimentó una baja del 44,3% al 39,3%. Sin embargo, aumentó de 700 a 735 millones el número de analfabetos adultos, en números absolutos.

Frente a tal situación, la Unesco inició un programa experimental destinado a preparar el camino para la eventual ejecución de una campaña mundial de alfabetización de adultos.

La finalidad principal del Programa Experimental de Alfabetización - PEMA - consistía en "ensayar y proporcionar la prueba de las ventajas que la alfabetización ofrece desde el punto de vista económico y social y en demostrar la interrelación entre alfabetización y desarrollo."

En ese informe, el PEMA es evaluado en dos aspectos: 1) Descripción de los proyectos en lo que se refiere a: datos cronológicos; orientación general y objetivos; participantes; administración y organización; personal; planes de estudio y métodos; material didáctico; costos; evaluación e investigación; 2) Análisis de los proyectos: para qué el PEMA? medios; ejecución; resultados.

Los países que recibieron asistencia del PEMA fueron: Argelia, Ecuador, Etiopía, Guinea, India, Irán, Madagascar, Malí, Sudán, República Árabe Siria y República Unida de Tanzania.

El programa resultó ser "inesperadamente complejo" pero consiguió alfabetizar 120.000 personas en la línea de funcionalidad adoptada por el PEMA.

Las dificultades fueron muchas. En algunas ocasiones los gobiernos de los países interferían en la realización de los programas; en otras, era imposible establecer un perfecto sistema de evaluación. En algunos casos hubo resistencia a la acción de los técnicos extranjeros. Fueron detectados problemas de financiamiento y el reclutamiento de alfabetizadores presentó serios problemas.

Sin embargo, hubo éxitos. En algunos países se consiguió que los gobiernos incluyesen la alfabetización en sus programas de educación para el desarrollo. Por otra parte, el interés público por la alfabetización y los recursos materiales a ella destinados fueron intensificados. Fue incentivado, también, el entusiasmo por los programas de alfabetización y educación de adultos, a nivel mundial.

La experiencia sirvió al PEMA para determinar los errores y aciertos del Programa, encaminando los esfuerzos hacia algunos aspectos fundamentales a ser tenidos en cuenta en una campaña de alfabetización de adultos a nivel mundial: la política; el planeamiento y la organización de las campañas; los métodos; contenidos y materiales; el personal docente; la evaluación y la cooperación internacional.

2.3. ARTICULOS

BRANDÃO, Euro. *Educação de adultos. Educação. Brasília, Ministério da Educação e Cultura*, 6(24):82-7, abr./set. 1977.

El artículo comenta algunos aspectos de la educación de adultos en general y las actividades desarrolladas en ese área, en Brasil, por el Ministerio de Educación y Cultura - MEC.

Destaca la importancia de la educación como proceso permanente y su interdependencia con el desarrollo socioeconómico del país. Cita algunas conclusiones a las que arribaron los responsables por la educación en Brasil: 1) el sistema formal de enseñanza no consigue absorber las innovaciones científicas y tecnológicas que se producen constantemente, siendo necesario que el propio beneficiario recurra a la actualización y especialización; 2) la educación es un proceso permanente que no termina en la escuela; 3) muchas personas no pasan por el sistema formal de enseñanza o deben abandonarlo, siendo preciso ofrecerles oportunidades educacionales de otra clase.

Define la educación de adultos como "el proceso por el cual las personas que, no asistiendo regularmente a un establecimiento escolar, se integran en actividades definidas y organizadas, con el objetivo de mejorar su información, sus conocimientos, su comprensión, su calificación, su juzgamiento y sus actitudes, objetivando perfeccionamiento personal o la elevación de su desempeño en favor de la comunidad."

Partiendo de esa definición, el autor distingue varios campos de la educación de adultos: 1) educación destinada a cubrir lapsos (educación de base, alfabetización, cursos supletorios); 2) educación para la promoción de la salud y del bienestar (educación sanitaria, nutricional, nociones de puericultura, etc.); 3) educación para la formación social (desarrollo comunitario, educación cívica, ecológica, consumo); 4) educación para la calificación profesional o técnica (preparación para un empleo o especialización); 5) educación para la especialización, actualización del individuo en cualquier ramo de actividades; 6) educación para el desarrollo personal y cultural.

En Brasil, la preocupación con la educación como factor de desarrollo es reciente. Solamente a partir de 1965, la educación de adultos comenzó a ser programada para apoyar objetivos económicos, sociales y culturales de interés nacional. En el censo de 1970, 10,6 millones de personas, en una población de 93 millones, se declararon analfabetas y 8 millones con apenas tres años de estudios.

Esto, sumado a la verificación de la falta de mano de obra calificada, hizo con que el Gobierno adoptase una política de fortalecimiento de preparación de recursos humanos. Dos entidades han tenido amplio destaque en este proyecto: el Programa Intensivo de Preparación de Mano de Obra (PIPMO) y el Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL).

El Gobierno incluyó en el I Plan Sectorial de Educación y Cultura (1972/74), como instrumento de estrategia educacional, la intensificación y expansión de programas de educación no formal procurando la eliminación gradual del analfabetismo de adolescentes y adultos, la interacción entre programas de enseñanza regular y supletorio y la implementación de nuevas metodologías de educación de adultos.

Entre los programas dedicados a la educación de adultos, se citan los siguientes: 1) Programa Rural Universitario de Capacitación y Acción Comunitaria, vehiculado a partir de las universidades brasileñas volcadas hacia la comunidad, teniendo por objetivo la formación de profesionales adecuados a las necesidades y exigencias de las áreas del interior del país; 2) Proyecto Minerva, desarrollado por el Servicio de Radiodifusión Educativa del MEC, destinado a la complementación del trabajo de sistemas educativos regulares, a la educación de adolescentes y adultos y a la educación continua; 3) Movimiento Brasileño de Alfabetización - MOBRAL, cuya meta principal es el hombre total en sus aspectos físicos, intelectual, emocional y social. MOBRAL busca integrar al hombre en la comunidad, por medio del aprendizaje, de la semicalificación y de la especialización profesional. Entre sus programas se destacan: Alfabetización Funcional, Educación Integrada, Desarrollo Comunitario, Educación Sanitaria y MOBRAL Cultural.

Cita a MOBRAL como uno de los mas perfectos sistemas de educación de adultos implantados hasta hoy, que consiguió alfabetizar millones de personas, siendo su meta final la eliminación del analfabetismo antes de 1980.

Existen entidades, tales como el Movimiento de Educación de Base (MEB), la Cruzada ABC, el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC) y el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI), entre otras, dedicadas a la educación de adultos en sus diversas modalidades.

Debido a la experiencia de vida del adulto, la metodología a ser utilizada en los programas no puede seguir la línea pedagógica de la enseñanza dedicada a los niños. Entre los aspectos a ser tenidos en cuenta en los programas de educación de adultos, menciona: I) debido al desarrollo del adulto, su ritmo de aprendizaje es diferente; por lo tanto, la metodología debe ser definida en función de la población a ser atendida y basada en sus características; II) es necesario identificar

las aspiraciones de los adultos para que los programas puedan satisfacerlas; III) los programas para adultos deben respetar las actitudes, hábitos y valores de los alumnos.

Concluye mostrando que la educación de adultos es educación del ser humano para el desarrollo, debiendo ser criteriosamente analizada la situación, los usuarios y las aspiraciones, para un constante descubrimiento de metodologías y del papel desempeñado por la educación de adultos en la realidad del país.

01

CAMPO, Guillermo del. *Planeamiento de la educación técnica y la formación profesional en América Latina*. Boletín Cinterfor. Montevideo, (47): 3-36, set./oct. 1976.

El artículo da una visión del estado actual y de las perspectivas de la educación técnica y formación extraescolar en América Latina. Una versión preliminar de ese tema fue presentada en la Conferencia sobre Educación Técnica y Profesional, realizada en Denver, Estados Unidos, en junio de 1976.

La educación técnica se define como el ramo de la educación media del sistema educacional, que prepara al personal para desempeñar ocupaciones técnicas de nivel medio.

Según Eugene Staley, existen cuatro fases en la preparación de los recursos humanos para el trabajo: 1) educación general; 2) educación general y preocupacional; 3) formación para el ingreso en el mercado de trabajo; 4) entrenamiento durante la vida de trabajo. Generalmente, las dos primeras fases corresponden al contexto del sistema educacional son de responsabilidad de los ministerios de educación y sus actividades se realizan en las escuelas, mientras que las dos últimas corresponden al ámbito de las instituciones de formación profesional extraescolares, desenvolviéndose en los lugares de trabajo.

La educación técnica tuvo al comienzo un papel secundario en los sistemas educacionales de América Latina. El objetivo de las escuelas profesionales era solamente preparar obreros calificados, no ofreciendo continuidad para estudios universitarios.

Ese panorama, que en América Latina prevaleció hasta fines de la década del sesenta, mudó, ampliando y elevando los objetivos, desarrollando los contenidos curriculares de ciencias básicas y de cultura general y mejorando la imagen de la educación técnica frente a la población.

En los países de América Latina que cuentan con servicios de planificación educacional, la educación técnica está programada en conjunto con el sistema educacional nacional. Actualmente, se han adoptado diferentes enfoques para la planificación educacional en

nivel nacional, sobre todo para los países que ya disponen de planos de desarrollo económico y social.

Se mencionan algunas instituciones de formación profesional creadas en América Latina y Caribe en los últimos 25 años, destacándose el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) en Brasil, la Universidad del Trabajo en Uruguay y la Junta Nacional de Capacitación en Trinidad y Tabago.

En algunos países las instituciones de formación profesional están generalmente vinculadas al Gobierno a través de los ministerios. No obstante, muchas entidades son autónomas o descentralizadas, participando activamente en ellas los trabajadores. Atienden preferentemente los niveles ocupacionales de ejecución directa, aunque existan instituciones que ofrecen cursos técnicos de nivel medio y cursos de perfeccionamiento en empresas. El atendimento — centrado generalmente en el sector secundario — se ha volcado recientemente hacia el sector agropecuario.

En materia de recursos humanos, existe carencia de personal especializado. En cuanto a los recursos materiales, las instituciones ofrecen cursos en sus propios centros, en las empresas y otras instalaciones.

La metodología mas utilizada es la funcional, aunque se ha observado el empleo de la instrucción programada, la enseñanza por correspondencia, el estudio individualizado, el estudio dirigido, medios audiovisuales y de comunicación social.

Los ministerios de educación y de trabajo, consultados por la Cinterfor, manifestaron que la formación profesional desempeña un papel muy importante en la preparación de las personas que están fuera del sistema educacional o en otros sectores, de alguna forma marginados.

En la mayoría de los países, el sistema educacional y el de formación profesional, no están vinculados estrechamente, y tampoco existe coordinación entre planificación, empleo y los dos sistemas mencionados. Las entidades consultadas consideraron esa integración muy necesaria. 02

ESPERON VILLAVICENCIO, Arturo. *Educación permanente: su metodología.*
Educación y Adultos. Pátzcuaro, CREFAL, 1(1): 3-11, jul./set. 1977.

En ese artículo son presentadas reflexiones críticas sobre la metodología en la educación permanente, considerando a la educación de adultos como pionera en la eventual sistematización de la educación permanente en el contexto latinoamericano.

Los sistemas educacionales latinoamericanos han basado su acción en la simple imitación de modelos extranjeros , lo que solo ha aumentado su dependencia económica, política, cultural y psicológica, impidiendo una mayor autonomía y participación social. Por otra parte, las metodologías de los sistemas escolares, basadas en la enseñanza — y las campañas aisladas de alfabetización — no han contribuido mucho para resolver el problema latinoamericano de carencia de educación.

En la procura de soluciones, la educación de adultos ha pasado por varias etapas, produciéndose una convergencia hacia la educación permanente como concepción educativa. En ese aspecto la educación permanente consiste en un marco teórico situado en los fundamentos de la acción del educador. La cosmovisión de la educación permanente enfatiza su concepción del ser humano como totalidad concreta, integrándolo a su realidad social, por medio de la realización de valores individuales y sociales y concibiéndolo como agente de su aprendizaje para ubicarse productiva y creativamente en su propio medio social. La educación permanente objetiva dar respuesta a las necesidades vitales y espirituales de las personas durante toda su existencia.

El concepto de educación permanente obliga a abandonar el antiguo criterio de que la vida de las personas se divide en dos etapas: la primera, "improductiva", dedicada a la educación ; la segunda, "productiva" dedicada al trabajo y abandonando la educación.

En la realidad latinoamericana, la educación permanente no se limita a establecer continuidad del proceso educativo, sino que garantiza las condiciones para el prosiguiendo del proceso de aprendizaje en el propio sujeto. Aprovecha todos los recursos de la sociedad para convertirlos en agentes de educación, siempre que sean capaces de neutralizar las formas de dependencia, de marginalización social o económica o que contribuyan para erradicar el analfabetismo.

Pero si no se aplica la metodología adecuada, esa concepción permanecerá como una utopía mas.

Las técnicas y métodos educativos tradicionales, las reformas educacionales en varios países y otros cambios, no han transformado la estructura de la educación. Por otra parte, con los importantes avances en la tecnología y sistematización aplicados a la enseñanza, la improvisación ha sido menor. Pero no se ha llegado a la "inversión del proceso", que acabaría con el directivismo y el autoritarismo como piedra fundamental de toda acción educacional.

"Invertir el proceso" consiste en dar condiciones para que el sujeto en la acción educacional construya su propia dinámica de aprendizaje, participando de ella.

Como paso inicial, la metodología deberá producir un diagnóstico situacional de la realidad concreta donde está insertado el usuario de

la educación, lo que haría factible la aplicación de los principios de la educación permanente.

Por ejemplo, en países como Francia o Canadá, la educación permanente sirve de base a las acciones educativas, especialmente sobre aspectos tales como empleo, actualización profesional, esparcimiento o relaciones familiares. En los países latinoamericanos, el énfasis es dado sobre la formación crítico-reflexiva y en las posibilidades de mayor participación social del individuo. El único cambio detectado en ese contexto, en América Latina, está ubicado en el nivel de la educación de adultos. En esa modalidad, los objetivos están a la misma altura que los de la educación permanente: autosugestión en el aprendizaje, autodesarrollo basado en la participación fundamentada en la realidad y autorrealización a través de la práctica de valores individuales y sociales en relación a sus intereses y necesidades.

De acuerdo con estos principios de la educación de adultos, las prioridades en ese campo están dirigidas al educador como elemento organizador, que propiciará las condiciones para una mayor participación del usuario en su proceso de aprendizaje, en animador/espectador del proceso de autorrealización del alumno, que se ubica como verdadero *sujeto* de la educación, preparándose para enfrentar su problemática existencial con recursos efectivos.

Nótase que en esa metodología se verifica la inversión del proceso: ahora no es la enseñanza lo más importante, sino el *aprendizaje*. El directivismo y el autoritarismo darán lugar a la iniciativa, a la productividad y a la creatividad del participante y las formas de dependencia serán sustituidas por la autonomía y la actitud crítica.

No es fácil conseguir esto. Esta metodología se encuentra en proceso de sistematización y muchos problemas están en vías de ser solucionados. Urge esperar por su aplicación en áreas más amplias. Es necesaria una mayor profundización en la dinámica de evaluación de los programas, y también es necesario contrastar esta metodología con otras innovaciones y, sobre todo, mantener una actitud receptiva a la crítica, que permitirá el enriquecimiento y el avance por el camino trazado. 03

HESKETH, José Luiz. *Motivação e clima organizacional*. Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada. 29(3): 83-97, jul./set. 1977.

El artículo comenta la estrecha relación existente entre el *clima organizacional* y la *estructura motivacional* de los individuos de una empresa. Partiendo de estudios recientes, el autor cita determinadas categorías en las que pueden ser agrupados los motivos de los dirigentes y empleados de una organización. Se presentan criterios para que tales motivos puedan ser medidos, definidos y evaluados en función de un mejor planeamiento organizacional.

En los últimos veinte años, psicólogos como David McClelland y John Atkinson, de Harvard, realizaron un gran progreso en la definición y evaluación de los motivos humanos, yendo mas allá de la teoría simplista de algunos gerentes, que afirmaban que sus empleados serían motivados solamente por fuerzas externas, como por ejemplo, dinero y condiciones de trabajo.

McClelland comenzó su estudio a partir de la manera según la cual la persona piensa. El usó el TAT (Thematic Aperception Test), que es un test en el cual el individuo debe elaborar cuentos a partir de determinadas figuras que le son presentadas. Mediante el estudio de los temas dominantes contenidos en los cuentos, McClelland y sus colaboradores pudieron agrupar las respuestas al TAT en tres amplias categorías, cada una representando un motivo identificable: la necesidad de filiación ($nAfi$), la necesidad de realización ($nRea$), y la necesidad de poder ($nPod$).

Para el análisis de las respuestas al test, se usan determinados criterios derivados de sistemas empíricos de corrección que ayudan a definir cual de los tres motivos está presente en los cuentos. Es posible que un cuento no contenga ninguno de los motivos o que presente los tres motivos, así como otros factores de motivación tales como sexo, agresión, hambre o seguridad.

De esta manera, si alguien en la historia está preocupado con un estándar de excelencia (p. ej. quiere ganar o tener éxito en una competición o emprendimiento), la motivación de realización ($nRea$) estará presente.

La motivación de poder ($nPod$) deberá ser registrada cuando, por ejemplo, una persona en el cuento se muestra sensibilizada o emocionalmente preocupada en conseguir o mantener el control de los medios de influir en alguien.

Finalmente, la motivación de filiación ($nAfi$) será notada cuando el cuento menciona amistad entre los personajes o también actividades filiativas, como por ejemplo, fiestas, reuniones, visitas o simplemente charlas informales. Mientras tanto, si la naturaleza filiativa es negada explícitamente en el cuento, como por ejemplo una reunión de negocios o un debate acalorado, su $nAfi$ no será registrada.

A pesar de que el TAT no es una medida precisa, debido a que las condiciones de test no están controladas totalmente y a la falta de confiabilidad del interpretador, da cierta indicación de los motivos mas importantes que actúan en los pensamientos del individuo. De esta forma, el test puede contribuir a un mejor planeamiento organizacional, por medio de la creación de un clima que satisfaga las necesidades de sus miembros y al mismo tiempo canalice sus comportamientos motivados hacia la realización de los objetivos de la organización.

Litwin y Stringer, definiendo variables fundamentales en el clima organizacional y testándolas en una situación de laboratorio, verificaron que la satisfacción en el empleo fue alta en los climas de realización y "amigo-democrático" y baja en el grupo autoritario.

Muchas veces, la tarea de crear un clima de realización en una organización consiste basicamente en modificar la actitud de la administración ("Esto es lo que es preciso hacer y esa es la manera de hacerlo"), para otra que ofrece calor humano y apoyo para cada individuo y donde los objetivos de la organización son comunicados, aunque sin intentar controlar la elección de los medios para alcanzar esos objetivos.

El autor finaliza el artículo, analizando los siguientes puntos: 1) la estructura motivacional de los dirigentes; 2) el impacto de los tres motivos ya citados ($nPod$, $nRea$ y $nAfi$) en el desempeño de los gerentes; 3) el *planeamiento organizacional* derivado de un mayor control organizacional.

De este modo, algunos estudios experimentales mostraron que un gerente precisa de un grado razonablemente alto de $nPod$ para que pueda funcionar como líder, pero su buena actuación dependerá en gran parte, de los otros valores y motivos que posee.

Sobre la necesidad de realización ($nRea$), el autor observa que el sentido de responsabilidad de un gerente con alto $nRea$ le impedirá muchas veces delegar autoridad, convocando a menos reuniones y queriendo trabajar solo. Este hecho no ocurrirá si este gerente posee otros valores que le permitan encarar el desarrollo de la organización como uno de sus propios objetivos de realización.

En cuanto a la necesidad de filiación ($nAfi$), aunque no parezca fundamental al desempeño del liderazgo gerencial, es importante en la medida en que permite un mayor entendimiento de las necesidades de los otros y facilita la creación de un clima organizacional adecuado, teniendo en cuenta necesidades individuales y demandas de trabajo.

Finalmente, para obtener un planeamiento organizacional eficiente, deben ser consideradas las siguientes variables:

1. Las personas en la organización; sus habilidades y motivos;
2. Las tareas de la organización y el tipo de comportamiento necesario a la realización de esas tareas de modo mas eficaz;
3. El ambiente externo de la organización y las demandas en términos de creatividad, flexibilidad, calidad, etc, que la organización requiere.
4. El clima de la organización, tal como es determinado por los estilos de liderazgo de la gerencia y la estructura de la organización.

04

Según el autor de este artículo, las primeras aventuras de Sherlock Holmes presentan la visión de una serie de conceptos básicos usados por el famoso detective, como estrategia para resolver problemas.

El artículo propone demostrar la relevancia de esos conceptos en su relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El autor afirma que la mayoría de los maestros encara a la educación como una manera de equipar al alumno con los recursos necesarios para resolver varios tipos de problema. De acuerdo con esta línea de pensamiento, presenta un paralelo entre el arte de pesquisar — personificada por Sherlock Holmes — y la situación de enseñanza/aprendizaje. Para ilustrar como se procesa este tipo de relacionamiento se citan nueve factores, con una breve indicación sobre su relevancia simultánea con los campos de pesquisa y educación:

- 1) Formación académica rigurosa abarcando diferentes y variadas disciplinas;
- 2) Utilización de los principios de lógica y deducción;
- 3) Importancia de la observación de los mínimos detalles que componen la situación problema;
- 4) Conocimiento y utilización de material de referencia;
- 5) Claridad de expresión escrita en varios temas;
- 6) Capacidad de neutralidad emocional, ya que las emociones interfieren con la capacidad de resolver problemas del individuo;
- 7) Flexibilidad de puntos de vista, incluyendo la capacidad de generar respuestas múltiples a un problema;
- 8) Importancia del descanso y de la distracción como componentes del "periodo de incubación" que antecede a la percepción creativa de un problema;
- 9) Trabajo arduo durante períodos razonablemente largos, como elemento importante en la solución de problemas.

Según el autor, estos factores se constituyen en estrategias básicas de gran significado como suplementos a las teorías formales y a las investigaciones sobre educación, porque la relación que mantienen con las aventuras de Sherlock Holmes las tornan mas capaces de despertar el interés de los alumnos.

Finalmente, Kellogg teje una fantasía en la cual el viejo y jubilado amigo de Watson, fumando su eterna pipa, concordaría satisfecho con la afirmación de que sus aventuras más remotas incluyen elementos relevantes al desarrollo de las aptitudes necesarias para solucionar problemas. 01

LAMBERT, Michael P. *La enseñanza por correspondencia en Estados Unidos, hoy.* Boletín Cinterfor. Montevideo, (51):71-8, mayo/jun. 1977.

En los últimos 45 años, 40 millones de personas en los Estados Unidos, se han beneficiado con los estudios realizados en casa, y anualmente, casi un millón se inscriben en escuelas por correspondencia, habiendo amplia satisfacción, tanto por parte de las entidades como de los funcionarios que de él se utilizan.

Ese artículo trata de como se procesa esa modalidad de enseñanza en aquel país y de sus perspectivas en la formación profesional de adultos.

Los estudios a domicilio consisten en capacitación recibida por correo, por medio de material didáctico especialmente preparado, en secuencias lógicas, por una escuela de correspondencia. La escuela recibe el trabajo, lo corrige y lo devuelve al alumno. Al final del curso el alumno es evaluado. Los cursos incluyen solo lo esencial de la materia que enseñan, excluyendo los temas superfluos.

Las academias de buen nivel ofrecen mas de 500 cursos de entre una gama muito diversa: contabilidad, electrónica, dibujo, motores diesel, manutención de equipos, desarrollo gerencial, servicios de seguridad, redacción de informes, relaciones humanas y muchos otros.

La enseñanza por correspondencia está sirviendo a abandonantes de los cursos regulares, medio o universitario, para completar sus estudios; a técnicos para perfeccionarse o actualizarse; a funcionarios a prepararse para ser promovidos a niveles mas altos.

Sin embargo, muchos directores de capacitación ni siquiera saben de la existencia de esas oportunidades educativas, de la cuales sus funcionarios podrían usufructuar.

La enseñanza a domicilio ofrece a las empresas muchas ventajas; a) la industria puede ampliar sus planes, sin aumentar su presupuesto de capacitación, material didáctico, etc.; b) la capacitación se realiza sin que el horario de trabajo sea perjudicado; c) la empresa puede controlar y uniformizar el curso en relación con los efectos esperados — en caso de cambio del contenido del programa, la escuela modificará el curso para conseguir la formación adecuada; d) la empresa tiene a su disposición muchos tipos de cursos para satisfacer las demandas; e) flexibilidad de adaptación de los cursos a las necesidades de la empresa; f) en algunos casos, la escuela podrá adaptar sus cursos a los programas de formación colectiva; g) el sistema permite la capacitación simultánea de muchos trabajadores en diferentes áreas.

Los estudiantes que se sienten satisfechos con la enseñanza por correspondencia señalan las siguientes ventajas: accesibilidad, ritmo adecuado, flexibilidad, selectividad e individualidad. Desde el punto de vista psicológico, estos cursos proporcionan a los alumnos satisfacciones tales como ganar autoconfianza y no solo conocimientos.

Se mencionan diferentes tipos de financiamiento de cursos que, como en los Estados Unidos son efectuados tanto por las empresas como por los propios alumnos: a) compra de curso por parte de las empresas; b) descuento del costo del curso en el recibo de pago; c) reembolso de lecciones sueltas; d) reembolso del curso completo.

Según la experiencia americana, los cursos por correspondencia son productivos, tanto desde el punto de vista de la empresa, para donde revierten los beneficios, como para los funcionarios, que pueden capacitarse sin necesidad de abandonar el trabajo o el hogar. 02

NTURIBI, Daudi. *New Wine in old wineskins*. World Education Reports. New York, The Council of Voluntary Agencies, [16]:11-24, Mar. 1978.

En un artículo que refleja los esfuerzos para conciliar hábitos y comportamientos occidentales a las tradiciones africanas, el educador de adultos Daudi Nturibi discute las dificultades encontradas en la tentativa de reaproximar instructores formados en escuelas misioneras al modelo de educación tribal y centrado en grupo, de sus antepasados.

Distanciados hoy por una o mas generaciones de sus antepasados tribales forzados, — debido a los múltiples caminos políticos y geográficos del Africa en este siglo — a relacionarse con miembros de otras tribus, los actuales habitantes de Kenya todavía no se adaptaron integralmente a los moldes de pensamiento y de comportamiento occidentales.

Para tratar de resolver estos problemas, típicos de una transición histórica, el Instituto de Estudios Centrados en el Adulto de la Universidad de Nairobi, creó un curso de entrenamiento para aprendizaje en grupo.

Los alumnos del Instituto se componen tanto de asistentes sociales, líderes locales y voluntarios de la Cruz Roja, como de jefes de tribu, miembros de la fuerzas armadas y de gobierno locales.

La duración de los cursos varía entre dos días y dos semanas y, debido a la gran gama de experiencias y expectativas de los miembros de los diversos grupos, tienden a adoptar un enfoque multidisciplinario.

Las teorías utilizadas se basan mucho en el "aquí y ahora" de la vida cotidiana de los participantes y de sus interacciones con otros. Los ejercicios proceden de manuales de capacitación y de varias fuentes

para la representación de varios papeles para dramatizaciones e historias.

En esos cursos para aprendizaje grupal, se destacan los siguientes objetivos:

- 1) estimular a los alumnos a identificarse con sus prioridades y a luchar para satisfacerlas, ya que esa es la forma de crecer profesionalmente;
- 2) apoyar a los alumnos en su proceso de concientización de los diversos estilos de comunicación existentes, ayudándolos a continuación a ponerlos en práctica;
- 3) ayudar a los alumnos a aprender el tipo de orientación que lleva a un crecimiento individual y grupal;
- 4) exponerlos al aprendizaje de aptitudes que llevan a un mejor conocimiento de si mismos y de los otros;
- 5) incentivarlos para desarrollar sentido de responsabilidad en relación a su propio proceso de aprendizaje y desarrollo;
- 6) exponer los alumnos a varios métodos grupales de enseñanza de adultos, a fin de que puedan evaluarlos y adaptarlos a sus propios objetivos.

El trabajo incluye sesiones dedicadas a la presentación entre miembros del grupo, a la determinación de objetivos y una discusión referente a recursos; y también, sesiones dedicadas a ejercicios para el desarrollo de la comunicación, al análisis y solución de conflictos y a la reflexión y evaluación.

Entre los ejercicios mas populares se destacan: Ventana Johari para autoconocimiento; Teoría X y Teoría Y para liderazgo, de McGregor; dramatizaciones, interpretación de percepciones captadas a través de retratos (fotografías); comparación de comportamientos humanos y comportamientos animales, etc.

Considerando las innumerables dificultades que enfrenta el Instituto, tales como el escaso material impreso sobre el asunto, la ausencia de evaluación apropiada para una estimativa del posible éxito o fracaso de los métodos y la inexistencia de acompañamiento sistemático, los cinco años de trabajo intensivo en la tentativa de adaptar instrumentos de capacitación y teorías relevantes a situaciones tradicionales, abrieron el horizonte para un futuro promisor en la promoción de entrenamiento como forma de educación.

Sin embargo, es válido destacar las palabras del autor en el sentido de que estos cursos dejan vislumbrar apenas las finalidades de los métodos. El alcance de resultados positivos a largo plazo requiere mayores cantidades de dinero, periodos de capacitación mas extensos, cursos de capacitación mas prolongados y un acompañamiento sistemático de las diversas etapas de capacitación.

Por otra parte, es preciso entender también que la evaluación de las implicaciones culturales de una transición tan importante en maneras de aprender, comportarse y relacionarse, requiere que se acepte antes que nada que cambio es un factor integrante de la unidad tiempo.

03

PEREIRA LOPEZ, Manuel. *En torno a la educación permanente*. La Educación. Washington, OEA, 21(75/7): 5-23, abr. 1977.

En ese artículo se desarrolla una concepción sobre educación permanente y sus principios, siendo colocada la educación de adultos en ese contexto, como la forma mas viable de conseguir en las acciones educacionales un estado de continuidad y permanencia de la educación en la sociedad actual.

Una de las características del mundo contemporáneo es la extensión, profundidad y velocidad de los cambios, mas que de los cambios en si mismos. Este dinamismo del cambio ha influido en todos los ámbitos de la vida de las personas, provocando transformaciones profundas en las relaciones humanas, en sus aspectos culturales, sociales, políticos y económicos. El nuevo concepto vital del tiempo es la transitoriedad y su causa, el espectacular avance de la investigación científica, cuya consecuencia es un aumento sorprendente de los conocimientos y su posterior aplicación a la tecnología.

El desarrollo tecnológico no es casual. Obedece a estrategias específicas de instituciones y gobiernos, produciéndose así una conducción por parte de los grupos de poder, que deciden los rumbos del desarrollo tecnológico. Este a su vez genera demandas sociales y educacionales cada vez mayores y mas urgentes y exige del hombre permanentes necesidades de adaptación y reorientación de sus actividades.

Sin embargo, no debe atribuirse solamente al desarrollo tecnológico el origen de las demandas educacionales. También la explosión demográfica, el crecimiento de los medios de comunicación social, el surgimiento de nuevas naciones y el crecimiento de las expectativas de consumo son factores que influyen en la necesidad de mas educación.

El concepto *desenvolvimentista* o *economicista*, que provocó deformación en los sistemas educativos, puesto que colocaba la educación solo al servicio del desarrollo, fue evolucionando gradualmente hacia el concepto de *desarrollo integral* — social, económico, político y cultural — tanto en la esfera grupal o comunitaria como en el nivel individual o personal.

Para satisfacer las demandas de adaptación en ese concepto, la educación del adulto se presenta como una forma de lograr a corto plazo su participación en programas de desarrollo económico y de

organización social.

De esta manera se ha producido un énfasis en las diversas modalidades de los programas de educación de adultos, que tuvo como consecuencia inmediata una mayor difusión de la tecnología, especialmente de los medios de comunicación social, en beneficio de la educación. También quedó en evidencia que, en los países subdesarrollados, la educación de adultos se constituye en una inversión de alta tasa de retorno.

Una vez caídos los mitos sobre la edad escolar de las personas, la atención se dirigió hacia el *carácter continuo* de la educación y, sobre esta base, se comenzó a construir el concepto de educación permanente. Actualmente, se distingue nitidamente que la expresión "educación permanente" se refiere a una teoría educacional cuya conjunción y síntesis en un todo armónico, la proyectan en una perspectiva de superación innovativa.

No obstante, el concepto de educación permanente, como teoría educativa, todavía está en proceso de elaboración. En el libro "Aprender a ser" es concebida como "un continuo existencial cuya duración se confunde con la vida misma", expresando el carácter continuo que la educación debe tener, como intimamente relacionada con la vida de la persona.

Martín Miranda y Eugenio Rodríguez en "La pedagogía comparada en la integración" manifiestan que los objetivos de la educación deberán superar la acción mas allá del sistema formal y reconocer otras agencias y agentes sociales, y no solo los estrictamente educativos, para ejercer funciones educativas. Lo importante de esta afirmación está en el hecho de entender la educación *dentro de la sociedad* en oposición a la idea de que la educación *prepara para*.

Anna Lorenzetti entiende la educación permanente como "una manera de concebir la vida, una actitud para la vida que entraña, tanto para el adulto como para el niño, el sentido constante de la búsqueda." Se trata aquí de internalizar una conducta que se exprese en una actitud reflexiva para saber extraer de las vivencias elementos de aprendizaje nuevos y concientes.

Miguel Soler Roca define la educación permanente explicitando un objetivo central, la *formación del hombre*. En su idea la formación participativa hace con que la persona pueda actuar e interactuar con otras en las organizaciones sociales.

Paul Lengrand, mientras tanto, concibe la educación permanente como una teoría educativa, en el sentido de ser un conjunto orgánico de principios orientadores de la acción educativa que, principalmente, busca señalar: la continuidad del proceso educacional; la comunidad o contexto social como situación educacional; el carácter integral de la tarea educacional; el dinamismo y flexibilidad inherentes a los

sistemas educacionales; el carácter de síntesis organizadora del pensamiento y del conocimiento humano que debe poseer todo sistema educacional; el carácter de unicidad o globalidad interna del sistema educacional y su coordinación armónica con los otros sectores de la organización social; y el carácter innovador del proceso educacional.

Refiriéndose al concepto de *educación*, el autor del artículo afirma que el objetivo general de la educación es la mayor humanización de cada persona, lo que en la práctica, se acepta unánimemente. Sin embargo, las discrepancias surgen en la hora de determinar que es exactamente esa mayor humanización.

La diferencia entre *educación* y *aprendizaje* es que la primera consiste en un acto educativo, es conciente, deliberada. Todo acto educativo constituye en el fondo un aprendizaje, pero no todo aprendizaje llega a ser un acto educativo. Por otro lado, el ser humano desarrolla una infinidad de procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, entre los cuales la *socialización*, definida por Frederick Elkin como "el proceso por medio del cual alguien aprende los modos de una sociedad o grupo social dado, de tal forma que puede funcionar sin ellos" y la *formación continua del hombre*, de la cual se puede afirmar, en otra perspectiva, que es un proceso constante de autoformación, interactuando con las influencias del medio natural y sociocultural de su comunidad.

Los principios mas importantes de la educación permanente son presentados en carácter experimental sobre una teoría que, según el autor, está en plena gestación.

1. *Continuidad del proceso educacional*

En la perspectiva de la educación permanente, el sistema educacional debe ofrecer posibilidad a todas las personas de tener acceso a la educación durante toda la vida. La capacidad de educarse es permanente y, por lo tanto, el crecimiento educativo de la persona es un proceso continuo que se debe desarrollar a lo largo de la vida.

2. *La comunidad o contexto social como situación educacional*

La educación permanente reconoce como agencia educacional factible a toda institución social o grupo de convivencia humana. Se trata de sustituir en la práctica, el concepto de escuela-institución por el de escuela-función.

3. *La universalidad del espacio educativo*

La educación permanente reconoce que la situación o encuentro educativo puede producirse en cualquier lugar.

4. *Carácter integral de la educación permanente*

La educación permanente, por definición, parte de la persona situada en un tiempo y lugar específicos en una sociedad determinada. Se interesa profundamente por el desarrollo del hombre como un todo. De allí la afirmación de que educación es "aprender a ser."

5. *Carácter dinámico y flexible de las acciones educativas*

Las acciones educativas se conciben como procesos dinámicos y necesariamente flexibles en su modalidad, estructura, contenidos y métodos, porque parten de un contexto social específico para el servicio de grupos sociales determinados.

6. *Carácter de síntesis organizadora del pensamiento y del conocimiento humano de los sistemas educativos.*

La educación debe contribuir a que las personas consigan primeramente una organización de los numerosos conocimientos humanos acumulados en el devenir cultural de la humanidad.

7. *Carácter de globalidad interna de los sistemas educativos y coordinación armónica con otros sectores de la organización social.*

La concretización de un sistema educativo — no solo el escolar — debe tener una estructura única y global, cuyo objetivo final es la educación de la persona. Y, además, debe estar perfectamente integrado con los sistemas económico, industrial, cultural, etc.

8. *Carácter innovador permanente de los procesos educacionales*

Los principios de la educación permanente exigen innovaciones profundas en el campo de la acción educacional que, según algunos estudiosos, son realizadas con mayor facilidad a nivel de educación de adultos.

Para conseguir una estrategia de educación permanente, es preciso descentralizar el concepto de educación; encaminar la acción educativa para satisfacer las necesidades de la persona; diversificar las acciones educativas y pensar en un sistema de validación del aprendizaje.

El autor finaliza su trabajo trazando un paralelo entre educación permanente y enseñanza formal. Mientras la primera se presenta como integradora del conocimiento, enfatizando todo el proceso de aprendizaje, la enseñanza formal se detiene en el academicismo, donde la educación parte solamente de la enseñanza.

Contiene cuadro.

04

SAFAN, Desy Gerárd. *How to unblock*. Psychology Today. New York, 11 (8): 78, 81, 83, 85, 86, Jan. 1978.

La arteterapeuta Desy Safán-Gérard examina en este artículo las razones de los problemas que los artistas encuentran en sus actividades artísticas o en su vida. La Dra. Safán-Gérard, que además de psicóloga clínica es pintora, considera el proceso creativo como forma de comunicación, ya que consiste en un diálogo entre la persona y aquello a lo que se está dando vida.

De forma clara y precisa, indica los problemas que generan incapacidad de crear y llega a una descripción de rasgos de personalidad muy semejantes a la del "neurótico" común de nuestra sociedad.

A semejanza del individuo que no está conforme con su tarea o con otras personas, el artista sin inspiración es generalmente alguien que

necesita mantener un control conciente de la dirección tomada por su trabajo y que no consigue librarse de sus códigos rígidos de pensar, pues aceptar la ambigüedad amenazaría la visión estable que tiene del mundo. Esa persona carece de paciencia para dejar que las cosas ocurran; es incapaz de *oír* lo que otros o la obra de otras personas tienen para decir; se preocupa demasiado con su autoimagen y tiene un miedo excesivo de permitir que una parte suya, desconocida o de la cual no guste, sea proyectada fuera de sí; da demasiado importancia a un esfuerzo conciente e inclusive también al esfuerzo y es tan dominada por las voces continuamente provocantes de sus figuras autoritarias internalizadas, que su inspiración no fluye libremente.

Creatividad es descubrimiento por medio de espontaneidad; es entrega a lo desconocido. Tal como ocurre con la comunicación entre personas, el trabajo creativo debe pasar por un paciente proceso que incluye las siguientes etapas, en el orden siguiente:

incubación (de una idea)
iluminación
elaboración
expresión
verificación

No permitir que cada etapa se agote puede producir un bloqueo en el proceso creativo. Así, la fase de incubación, donde comienza la creación, requiere tiempo para que la idea se forme y gane vida.

Ser libre para crear significa ser capaz de abandono. La persona que crea no puede atenerse a una visión rígida del mundo, sino que debe, por el contrario, convivir con la ambigüedad. Ella debe ser capaz de abandonar el control sobre otros o sobre su creación; debe dejar de lado el esfuerzo conciente e inclusive el mero esfuerzo y no debe apegarse a técnicas rigurosas, pues ellas bloquean su espontaneidad. Esta persona debe perder el miedo de lo desconocido en sí y de lo que es diferente en general, pues las cosas inesperadas y accidentales que surgen en su obra, son a veces autoproyecciones y, como tales, se tornan fuente de autoconocimiento y crecimiento.

Jung veía crecimiento como surgiendo de la conciliación de elementos opuestos en un trabajo artístico y de la consiguiente integración de los mismos en el concepto que un individuo tiene de sí.

Por lo expuesto hasta ahora, es fácil verificar que no interferir en el proceso de vida y crecimiento de los otros requiere un alto grado de generosidad y humildad.

Finalmente, el arte, como la comunicación, incluye los estadios de autoexpresión y evaluación, que representan respectivamente libertad y contención. Las sensaciones buenas que acompañan la espontaneidad, aunque parezcan siempre indebidas fueron, sin embargo, parte

integrante de la creación. Evidentemente ellas siempre anteceden a la etapa de desligamiento u objetividad que entraña, en el arte, revisar el trabajo para determinar lo que en él es válido y pertinente.

Esta fase produce frecuentemente intensa frustración por la sensación de pérdida que la acompaña. Esta frustración, sin embargo, es pasajera.

En nuestra sociedad se cree, en general, que el trabajo artístico es un medio de autoexpresión y de dádiva a los otros. La autora, no obstante, enfatiza que la comunicación, cualquiera que sea su naturaleza, representa un encuentro creativo en el cual existe libertad para que ocurran las cosas que alimentarán a la persona permitiéndole que crezca.

La autora concluye finalmente que el proceso de creación no se constituye meramente en un privilegio del artista, sino que, al contrario, es parte integrante de la vida cotidiana de todo ser humano.

Cualquier individuo, sea pintor o escritor (de libros o de informes de trabajo), trabaje o estudie, puede y debe hacer de toda su actividad un conjunto de obras de arte producidas con intensa satisfacción y alegría.

05

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA - MEC

FUNDACION MOVIMIENTO BRASILEÑO DE ALFABETIZACION - MOBRAL

ESTADOS	METAS 1978	ALUMNOS CONVENIADOS	%	TOTAL MUNICIPIOS	MUNICIPIOS CONVENIADOS	ALUMNOS (*) ALFABETIZADOS
GRUPO A	2.695.550	2.327.178	86,3	1.876	1.710	705.528
CE	547.800	413.230	75,4	141	131	121.076
BA	897.000	750.125	83,6	336	326	202.533
PE	347.000	278.236	80,2	164	123	88.200
MG/N	345.150	342.076	99,1	342	306	93.386
MG/S	185.850	153.597	82,6	380	323	35.480
PR	212.750	241.557	113,5	290	287	118.121
GO	133.000	123.708	93,0	171	169	46.732
GO/DF	27.000	24.649	91,3	52	45	
GRUPO B	1.445.900	1.064.801	73,6	1.707	1.371	408.268
PA	87.150	61.182	70,2	83	82	29.795
MA	260.000	235.956	90,8	130	115	110.899
PI	170.100	126.395	74,3	114	99	37.918
RN	146.050	107.521	73,6	150	135	49.889
PB	100.000	86.901	86,9	171	155	34.325
SE	121.000	77.626	64,2	74	74	19.872
RJ	230.000	129.106	56,1	88	81	37.698
SP	180.000	119.596	66,4	571	364	41.021
RS	70.000	69.385	99,1	232	184	26.296
MT/N	39.950	21.841	54,7	38	31	9.981
MT/S	41.650	29.292	70,3	56	51	10.574
GRUPO C	298.200	233.776	78,4	421	244	71.621
RO	11.800	2.937	24,9	2	2	872
AC	13.700	11.522	84,1	12	10	3.767
AM	54.500	30.217	55,4	44	23	7.342
RR	2.500	1.688	67,5	2	2	406
AP	10.200	8.651	84,8	5	5	2.119
AL	134.000	114.512	85,5	94	92	37.101
ES	46.500	43.103	92,7	55	50	7.974
SC	15.000	9.464	63,1	197	50	6.795
DF	10.000	11.682	116,8	10	10	5.245
BRASIL	4.439.650	3.625.755	81,7	4.004	3.325	1.185.417

(*) ESTIMATIVA
(DICIEMBRE 1978)

4. SERVICIO COOPERATIVO DE RESEÑAS ANALITICAS DE PUBLICACIONES RELATIVAS A EDUCACION DEL "BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION" (CEAS) - UNESCO

	País: Brasil	Fecha de publicación: 1977
Autor:	CANDAU, Vera Maria F.	
Título:	<i>A formação profissional dos especialistas em educação: uma nova perspectiva.</i>	
Datos Bibliográficos:	Forum Educacional. Rio de Janeiro, FGV, <u>1</u> (4): 31-40, out./dez. 1977.	
Traducción:	La formación profesional de los especialistas en educación: un nuevo enfoque.	
Términos de indexación:	La /formación/ de /profesores/ y /especialistas en educación/ en /Brasil/. Proporciona un nuevo enfoque: la /formación rprofesional/ basada en la /adquisición de competencias básicas/. La facultad, departamento, escuela o centro de educación, entendida como unidad universitaria responsable por la formación de profesores y especialistas en educación, debe ser concebida como una escuela profesional. Partiendo de esa caracterización básica, la autora trata en ese artículo, sobre la formación de especialistas en educación en Brasil, proporcionando un nuevo enfoque: la formación profesional basada en la adquisición de competencias básicas. Según Anísio Teixeira, la unidad de educación, por su carácter de escuela profesional, es de aplicación especializada de los conocimientos humanos y no solo de búsqueda del conocimientos por el conocimiento. La escuela de educación se basa en el saber que está siendo elaborado por las escuelas académicas; su tarea es <i>cómo</i> enseñar a capacitar, <i>cómo</i> tratar y organizar el saber. En rigor de verdad, es una escuela profesional superior. Sin embargo, ese carácter profesional y aplicado no se observa en Brasil, donde, antes bien, son enfatizadas las actividades de carácter meramente cognoscitivo y verbal.	

En la formación de especialistas en educación deben entrar diferentes componentes: a) educación general; b) ciencias básicas para la educación; c) ciencias fundamentales de la educación; d) formación profesional. Esos elementos deben ser organizados en interrelación vital y dinámica y su dosaje planeado en función de la definición del profesional que se desea formar.

Según Robert Howson, existen tres condiciones que caracterizan las profesiones: I) caudal de conocimientos; II) sùmula de comportamientos y habilidades; III) procesos para inducir a la capacitación en la profesión.

Toda formación que entrañe cambio de comportamiento y adquisición de habilidades comprende dos principios fundamentales: 1) la relación entre la metodología empleada en la capacitación y las habilidades específicas que deben ser adquiridas; 2) la capacitación, que debe ser iniciada junto con el proceso de formación. La teoría y la práctica estarán así en interacción continua.

Desde esa perspectiva, y examinando el trabajo realizado por las unidades de educación en la formación de profesores y especialistas en educación, en Brasil, la autora afirma que se está lejos de aquel que debe caracterizar una formación profesional adecuada.

En el campo cognoscitivo, sin embargo, ya puede percibirse una estructuración. La preocupación de determinar una sùmula de comportamientos y habilidades ha estado poco presente en los programas de formación. Los procesos de integración en el campo profesional ocupan un tiempo corto en los cursos y no se conciben como un continuo durante todo el proceso de formación.

Por otra parte, falta contacto e intercambio constantes y sistemáticos con la realidad profesional, lo que ha dificultado una formación precisa y eficiente. La autora considera también imprescindible el comprometimiento de las personas participantes del proceso, en las decisiones sobre concepción, estructuración, desarrollo y evaluación de los programas.

Cooper y Weber encuentran diversas limitaciones en los programas tradicionales de profesores y especialistas en educación. Estas limitaciones se refieren básicamente a los aspectos de concepción del programa, investigación, objetivos, evaluación.

La autora analiza la palabra "competencia" en dos concepciones: en la línea de Howson, como un proceso de formación y capacitación y en la del *Committee on Performance - Based Teacher*, de la *American Association of Colleges for Teacher Education*, que se refiere a conocimientos, habilidades y comportamientos. Las características fundamentales de toda formación profesional basada en la adquisición de competencias, son: a) criterios de evaluación basados en las competencias específicas, explicitados y conocidos en

el comienzo del programa; b) evaluación de la competencia usando el desempeño del alumno como primera fuente de evidencia y teniendo en cuenta su conocimiento sobre planeamiento, análisis, interpretación y evaluación de situaciones y comportamientos; c) rapidez del progreso del alumno a lo largo del programa; d) objetivo de facilitar el desarrollo y la evaluación, en la conquista de las competencias específicas.

La formación profesional basada en la adquisición de competencias básicas, proporciona a los programas: I) mayor flexibilidad (los alumnos siguen su propio ritmo); II) mejor atención en el entrenamiento de habilidades específicas; III) congruencia entre los objetivos y la evidencia como criterio de evaluación; IV) racionalización de las decisiones; V) desarrollo de "ambientes" apropiados y de tecnología educativa.

	País: Brasil	Fecha de publicación: 1977
Autor:	DAUSTER, Tania	
Título:	<i>Análise do nível operatorio do adulto analfabeto.</i>	
Datos Bibliográficos:	Rio de Janeiro, MOBRAL/CETEP/SEPES, 1977. 63p.	
Traducción:	Análisis del nivel operatorio del adulto analfabeto.	
Términos de indexación:	Levanta algunas hipótesis acerca del /nivel operatorio/ del /adulto analfabeto/ que ingresa en los cursos de /alfabetización funcional/ de MOBRAL.	
	Objetivos del estudio exploratorio: a) evaluar, a través de los ejercicios operatorios elaborados por Jean Piaget, el nivel lógico de individuos analfabetos a partir de los 20 años de edad; b) verificar en el grupo en cuestión como funcionan las estructuras mentales cognoscitivas del adulto que dispone del habla y no dispone de la escritura y la lectura. c) verificar, en el mismo grupo, la presencia de la capacidad deductiva, no solamente a partir de las realidades percibidas, sino también de enunciados hipotéticos o proposiciones. <i>Características</i> Este estudio, por su carácter exploratorio, se define como un trabajo que pretende, a partir de las observaciones hechas y de los datos obtenidos, relevar algunas hipótesis acerca del nivel operatorio del adulto analfabeto que ingresa en los cursos de alfabetización funcional de MOBRAL. Su realización obedeció a las características metodológicas siguientes, presentadas aquí esquemáticamente: <i>Población</i> - alumnos que ingresan en MOBRAL, considerados analfabetos, a partir de los 20 años de edad, reclutados en puestos de alfabetización de la ciudad de Río de Janeiro.	

Muestra - selección de un grupo de 30 alumnos en el grupo de edad mencionado, que no sabe leer o escribir. Esta muestra pudo ser complementada posteriormente, en virtud de la no variación a corto plazo de las características en examen.

Instrumentos usados en el desarrollo del trabajo - fueron seleccionados 8 experimentos típicos de los niveles de desarrollo operacional concreto y formal y uno referente a las operaciones infralógicas, cuya realización exitosa es posible en el comienzo del estadio formal. Las 9 pruebas operatorias empleadas fueron elaboradas por Jean Piaget.

En la mayoría de los casos, las pruebas exigieron un comportamiento práctico, debiendo el sujeto explicar el por qué de sus actitudes.

El componente lógico verbal en este estudio fue destacado y captado de manera semejante a la que se produce en una situación de entrevista o en la técnica del método clínico experimental.

Se tomó la precaución de precisar, durante el experimento, si el sujeto se limitaba al registro de las operaciones para resolver un problema propuesto o si conseguía distinguir las variables que lo componían. El solo estaría operando dentro de una lógica proposicional si consiguiese ir mas allá de la observación empírica, siendo capaz de verificar hipótesis en función de resultados obtenidos y establecer un sistema de combinaciones.

En síntesis, determinadas las tareas, fueron observados tanto el comportamiento práctico como la verbalización del raciocinio implicado. Las preguntas del experimentador sirvieron para evaluar si las respuestas superaban en su raciocinio las constataciones puramente empíricas o inmediatas en los experimentos.

El análisis y la presentación de datos se realizaron bajo la forma de registros de conducta.

La opción por la cantidad de 30 analfabetos sirve como muestra-piloto, basada en la cual se podrá mensurar mas rigurosamente una muestra definitiva, en caso de que el estudio sea ampliado.

Los resultados permitieron las siguientes observaciones:

- establecer el perfil de cada individuo;
- verificar la uniformidad de comportamiento del grupo a partir de la tabulación de datos;
- verificar en el interior de cada prueba la distribución de las respuestas en determinados estadios.

Revisión de fuentes relativas al problema

Hasta donde se pudo verificar, no existen evaluaciones sobre el nivel

mental intelectual del adulto analfabeto dentro de la metodología propuesta por este estudio.

Conclusiones

El estudio partió de los siguientes presupuestos:

- a) los individuos no funcionan obligatoriamente en el mismo nivel operatorio en todos los tipos de tareas;
- b) admitiendo que el funcionamiento mental del adulto presuponga todo un sistema de operaciones formales, el analfabetismo incidiría sobre los modos de conocimiento, observación y reflexión del individuo, provocando:
 - . estrategia operatoria mas próxima a lo concreto, a la percepción, a la experiencia vivida y a la contingencia;
 - . estrategia de ejecución (operatoria) mas limitada en el área de las proposiciones (lógica verbal).

En función de lo antedicho, este trabajo exploratorio tuvo la finalidad de:

- a) evaluar el nivel operatorio de los individuos analfabetos reclutados;
- b) verificar, en el mismo grupo, como funcionan las estructuras mentales cognoscitivas del adulto analfabeto;
- c) constatar la presencia, o no, de la capacidad deductiva en el grupo en cuestión, a partir de enunciados hipotéticos y verificar si cada individuo supera en su raciocinio constataciones puramente empíricas o inmediatas.

Para ello, establecimos una evaluación, según criterios teóricamente justificados, y observamos a partir de los datos relevados:

- el perfil de cada individuo;
- el comportamiento operatorio del grupo;
- distribución de los resultados por los diferentes estadios en el interior de cada prueba.

Los resultados alcanzados no pueden ser generalizados a la mayoría de los adultos analfabetos. Podemos afirmar apenas que fueron suficientemente uniformes, para posibilitar hacer generalizaciones para el grupo examinado o para hablar de las características de raciocinio del adulto analfabeto de este grupo.

Es posible que la falta de fluencia verbal haya dificultado la comunicación y la expresión del pensamiento de estos individuos lo que nos llevaría a la siguiente constatación: las posibilidades concretas de resolución de problemas no siempre están acompañadas de las posibilidades de "hablar" estas soluciones. O sea, estos individuos podrían perfectamente realizar con éxito una serie de operaciones complejas; sin embargo, las dificultades surgirían en el

momento en que les fuese exigido un comportamiento verbal de tipo explicativo. Creemos que en el defasaje existente entre el nivel de acción y el nivel verbal, el hecho de existir dificultades en el nivel verbal, ya superadas en el concreto, indica "una dificultad de imaginar o de visualizar situaciones que la acción permite que se perciban tal como ellas son:...Es por esto que el lenguaje es tan importante; es el inicio de la toma de conciencia"(1). La falta de estímulos de naturaleza intelectual, posiblemente limitaría las estrategias mentales cognoscitivas del adulto analfabeto, en el área de las proposiciones o de la lógica verbal.

Retornando a los objetivos de este estudio y generalizando los resultados para el grupo examinado, tenemos:

a) teniendo en cuenta los estadios que marcan el desarrollo mental para Piaget, diríamos que el adulto analfabeto estaría perjudicado. Sus capacidades de raciocinio no alcanzan plenamente todas las posibilidades operatorias características al estadio de las operaciones concretas. El grupo demostró poseer dominio parcial de estas operaciones.

b) el resultado expuesto anteriormente sugiere que el adulto analfabeto estaría limitado en sus modos de conocimiento a una estrategia operatoria condicionada a lo concreto, a la percepción, a la experiencia vivida y a la contingencia.

c) la observación de las respuestas proporcionadas permite afirmar que el adulto analfabeto tendría insuficiente capacidad deductiva a partir de enunciados hipotéticos, dado que difícilmente superaría en su raciocinio las constataciones puramente empíricas o inmediatas de los hechos observados.

RECOMENDACIONES

Durante este estudio nos preocupamos en saber como funcionan las estructuras cognoscitivas del adulto que dispone del habla y no dispone de la escritura y de la lectura. Por otra parte, nos gustaría saber hasta que punto la ausencia de escolaridad podría reflejarse como un "handicap" intelectual, retardando el desarrollo mental lógico del individuo.

Este tipo de investigación no podría informar en este sentido.

En todo caso permitió constatar que los individuos que crecen en situaciones adversas presentan dificultades de desarrollo de sus estrategias operatorias y de actualización de un potencial intelectual.

Concluyendo este trabajo, deseamos mencionar, brevemente, a título de posible profundización posterior de este estudio:

- la ausencia de escolaridad y estímulos adecuados en determinadas épocas de la vida, podrían bloquear el desarrollo de las estrategias operatorias del sujeto;
- la estimulación, inclusive tardía, podría abrir este estancamiento; creemos que este pueda ser el tema de futuras investigaciones a ser realizadas dentro de la misma metodología; posiblemente, el crecimiento intelectual está en la dependencia del dominio de los medios sociales de pensamiento, o sea, el lenguaje. De ahí, tanto la metodología como las técnicas utilizadas en la educación de adultos, deberían encontrar nuevos recursos para el tratamiento de lo simbólico. Aparentemente, en los últimos estadios de desarrollo del intelecto, las estructuras del lenguaje, una vez dominadas, se tornan estructuras básicas del pensamiento. De donde se concluiría que el desarrollo del pensamiento estaría determinado no solamente por las experiencias socioculturales del individuo, sino por el instrumental lingüístico que pueda adquirir;
- las interrelaciones entre el pensamiento y el lenguaje pueden ser cruciales en el desarrollo de las estructuras lógicas del individuo.

NOTA

- (1) PIAGET, Jean. *O raciocínio na criança*, Rio de Janeiro, Record, 1967. p.76.

	País: Brasil	Fecha de publicación: 1976
Autor:	FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO/ GEPAC.	
Título:	<i>Programa Diversificado de Ação Comunitária - PRODAC.</i>	
Datos Bibliográficos:	Rio de Janeiro, 1976. 48p.	
Traducción:	Programa Diversificado de Acción Comunitaria - PRODAC.	
Términos de indexación:	Presenta el Programa Diversificado de /Acción Comunitaria/ de la Fundación Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL - y su /sistemática operacional/, proporcionando una visión sobre el trabajo de MOBRAL en términos de /desarrollo comunitario/.	
	1 - INTRODUCCION Este documento se divide en dos partes: "Presentación del Programa Diversificado de Acción Comunitaria" y "Sistemática Operacional del Programa Diversificado de Acción Comunitaria - PRODAC". Proporciona una visión sobre las actividades que MOBRAL realiza en términos de desarrollo comunitario. Las acciones del Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL - se dirigen hacia la promoción humana. El crecimiento económico del Brasil y la consiguiente industrialización provocaron una gran demanda educacional que no ha sido satisfecha por el proceso de desarrollo. MOBRAL está finalizando un gigantesco programa de alfabetización de adolescentes y adultos. Sin embargo, la preocupación del Movimento no se detiene solo en la erradicación del analfabetismo, pues para conseguir una acción educativa duradera, capaz de persistir en todos los momentos y ambientes de la vida humana, fue preciso encuadrar el Movimento en una perspectiva de Educación Permanente. Para ello,	

fueron implantados e implementados con éxito programas pedagógicos, profesionalizantes y culturales, entre otros.

MOBRAL comprendió que las acciones educativas no se cristalizarían, si fuesen procesadas teniendo por objetivo solamente al individuo. Para alcanzar un desarrollo integral, la comunidad también debería tener conciencia de sus necesidades, donde hubiese crecimiento personal de todos y de cada uno de los individuos.

Con base en esas consideraciones y en la fuerza de movilización del Movimiento fue lanzado el Programa Diversificado de Acción Comunitaria - PRODAC.

2 - OBJETIVOS DEL PRODAC

El concepto adoptado por el PRODAC sobre *Desarrollo Nacional* es "el proceso de cambio cultural por el cual una sociedad, transformando sus estructuras y perfeccionando sus instituciones económicas, políticas y sociales, torna sus miembros aptos para mejorar - acumulativa, rápida y durablemente - su nivel de vida, de forma a alcanzar mayores e iguales oportunidades de realización personal y comunitaria".

El *Desarrollo Nacional* se beneficia con el *Desarrollo Comunitario* como elemento dinamizador. El concepto de MOBRAL sobre desarrollo comunitario es el mismo de la ONU, o sea "...el proceso por medio del cual los esfuerzos de la población se suman a los esfuerzos del Gobierno, para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de la comunidad, integrando esta comunidad a la vida del país y permitiéndole contribuir plenamente al progreso nacional".

Partiendo de los conceptos mencionados, el Programa Diversificado de Acción Comunitaria - orientado por los principios de *movilización*, *integración* y *organización* de grupos comunitarios - presenta los siguientes objetivos generales:

- Crear un proceso educativo centrado en las situaciones de vida de la comunidad, con el objetivo de ofrecer a adolescentes y adultos oportunidad de:

- . desarrollar mecanismos de participación social volcados hacia la solución de problemas concretos y alcance de los objetivos de la comunidad y de sus grupos locales;

- . transferir a la vida práctica los conocimientos, actitudes y habilidades adquiridos en los programas de MOBRAL (Pedagógicos, Cultural, Educación Sanitaria) o por medio de otras instituciones,

- Aprovechar los recursos humanos de MOBRAL en todo el territorio nacional para lograr una mayor interiorización de sus propios programas y también de proyectos de otras entidades, implantados o en implantación, en nivel de municipio, micro o macrorregión.

- Crear un proceso continuo de diagnosis y acción consecutivas, con amplia participación popular, de forma que el planeamiento y la acción, en nivel de comunidad, sea el resultado de una inducción por la cual se responsabilicen todos los integrantes de la comunidad.

3 - SINTESIS DE LA METODOLOGIA

La metodología del PRODAC está compuesta por *seis* fases, distribuidas en *dos* grandes momentos: IMPLANTACION Y MANUTENCION del Programa. Las fases, aunque operacionalizadas sucesivamente se permean entre sí. A seguir, hay un breve resumen de las principales características de las seis fases, descritas con mayores detalles en el documento "Sistemática Operacional del Programa Diversificado de Acción Comunitaria - PRODAC".

FASES DEL 1º MOMENTO - IMPLANTACION

1.^a) *Mobilización Inicial de Personas, Grupos y Entidades*

En esta fase, se hace conocer a la población los objetivos del PRODAC, sus formas de actuación y la necesidad de la participación de todos.

La Comisión Municipal de MOBREAL y los técnicos responsables por la implantación del Programa entran en contacto con las agencias locales de desarrollo, los sindicatos, las cooperativas, las empresas particulares, los liderazgos comunitarios y la población en general. Los contactos pueden ser hechos por medio de pequeñas reuniones o entrevistas personales. En la movilización se procura la adhesión de los contactados para la fase siguiente.

2.^a) *El Diagnóstico de la Comunidad*

El municipio debe ser sectorizado, tanto desde el punto de vista geoadministrativo (identificando distritos, pueblos, aldeas), como social y económico: principales actividades productivas del área, estructura y organización de la producción, clases y sectores sociales existentes, instituciones locales, etc.

Estos sectores de la población participan de una investigación de carácter informal, realizada por medio de cuestionarios simples. Respondidos por las entidades locales (públicas y particulares) y por la población en general, permiten que sean detectados los *problemas*, los *recursos*, las *necesidades*, los *liderazgos existentes y potenciales* de la comunidad. Es un trabajo participativo, donde los entrevistados y los entrevistadores son habitantes del municipio, con lo que el Programa asume características y contenido locales.

Después de tabular los datos relevados por la investigación, se obtiene un *prediagnóstico*. Representantes de todos los sectores de la comunidad son invitados para debatirlo en una gran reunión en la sede de la Intendencia donde, en pequeños grupos, los participantes discuten:

- a) prioridades de acción en relación a los problemas relevados;
- b) la viabilidad de las soluciones presentadas; c) las respuestas que las entidades dan actualmente a la población sobre sus necesidades;
- d) el potencial de respuestas que las agencias locales de desarrollo podrán ofrecer, en el caso de ser identificadas nuevas necesidades;
- e) el conocimiento por la población de los objetivos, servicios y formas de actuación de las entidades locales; f) la responsabilidad de la comunidad para con su propio progreso y bienestar.

El consenso general representa el *Diagnóstico de la Comunidad*, con los problemas ya agrupados por áreas de actuación (sanidad, esparcimiento, actividades culturales, promoción profesional, etc.)

Al finalizar esa reunión se toman las medidas preparatorias para la formación de un Grupo de Acción Comunitaria - GAC - que será estructurado en la 3ª fase.

3ª) Integración de la Población, Grupos y Entidades

En esta fase, se organiza el Grupo de Acción Comunitaria, formado por miembros de la comunidad, que será el núcleo activador de las acciones a ser planeadas y desarrolladas en el municipio.

La estructura del Grupo, las funciones, las atribuciones y las competencias son definidas en el momento de su organización.

Corresponde al Grupo, asesorado y supervisado por MOBREAL, coordinar el PRODAC en el municipio y proporcionar informaciones en nivel estadual sobre el desarrollo del Programa.

4ª) Planeamiento para la acción

El Grupo de Acción Comunitaria, basado en el Diagnóstico de la Comunidad y a partir de las directrices fijadas en la fase anterior, elabora un *Plan de Acción Integrada* para el Municipio.

En este Plan, los objetivos sociales, culturales y económicos deben prever: a) integración de los recursos locales; b) formas de actuación que incluyan la máxima participación de los beneficiarios de las actividades que serán desarrolladas; c) prioridades del gobierno; d) posibilidades de colaboración de otras entidades; e) actividades con mayor viabilidad de ejecución; f) líderes que deberán activar el Plan.

Para la ejecución del Plan, se forman grupos, según las diversas áreas de actuación (Educación, Salud, Habitación, Nutrición, etc.). Hay un grupo especialmente designado para "Investigación", al cual corresponderá la realización continua de investigaciones que se tornen necesarias y oportunas para la evaluación y replaneamiento de los trabajos desarrollados.

FASES DEL 2º MOMENTO - MANUTENCION

5ª) *Organización para garantizar la continuidad de la acción.*

En esa fase se amplía la organización social que el PRODAC implantó para garantizar la *manutención* del Programa. Ya bajo la responsabilidad del Grupo de Acción Comunitaria (GAC) - formado en la sede del municipio -, el Programa se extiende a las áreas rurales, previa reunión con sus comunidades y elaboración de planes locales, a partir de las directrices fijadas en la sede del Municipio.

Al GAC le corresponderá coordinar los Grupos de Acción Local (formados en los distritos rurales del municipio), procurando articular unos con otros, asesorarlos y orientarlos.

En el municipio queda establecida una red integradora, que garantizará la continuidad de la acción.

6ª) *Supervisión, Evaluación y Control*

Esta fase se caracteriza por la activación de mecanismos que posibiliten la orientación, acompañamiento, control y evaluación de los trabajos desarrollados en el municipio.

El *Grupo de Investigación*, creado en la época de implantación del Programa, será, en nivel de municipio, responsable por la corrección y renovación de las actividades previstas en el Plan de Acción Integrada y deberá asesorar, juntamente con el GAC, al Intendente local.

A través del eficiente Sistema de Supervisión de que MOBREAL dispone - con supervisores en nivel de municipio, región y estado - se crea un canal para que los resultados de los trabajos lleguen hasta las Coordinaciones Estaduales de MOBREAL y dirección estadual de las demás entidades participantes del Programa. El Sistema de Supervisión también lleva esas informaciones a la sede nacional del Movimiento situada en Río de Janeiro.

	País: Brasil	Fecha de publicación: 1976
Autor:	FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. GEPED.	
Título:	<i>Projeto experimental de alfabetização funcional - via rádio.</i>	
Datos Bibliográficos:	Rio de Janeiro, 1976. 12p.	
Traducción:	Proyecto experimental de alfabetización funcional por radio	
Términos de indexación:	El Movimiento Brasileño de Alfabetización - MOBRAL -, introduce un /medio de comunicación de masa/, la /radio/, para auxiliar a /alumnos/ y /alfabetizadores/ en su Programa de /Alfabetización Funcional/.	
	En el momento en que nuevas tecnologías asumen proporciones destacadas y que surgen nuevos niveles de aspiración en todo el territorio brasileño, el alfabetizador, comprendiendo su papel como individuo, en este proceso de formación continua, exige que su propio universo conceptual y vivencial sea ampliado. Por su filosofía, MOBRAL, que es un órgano integrado en el proceso de Educación Permanente, siente necesidad de llenar constantemente, ciertos lapsos señalados en los informes de los agentes pedagógicos y de los propios técnicos de la Gerencia Pedagógica en ocasión de sus viajes a campo. El objetivo de este Proyecto es introducir, en carácter experimental, el uso de la radio en el Programa de Alfabetización Funcional. El Proyecto facilitará la transmisión correcta del contenido básico mínimo del Programa de Alfabetización Funcional, garantizando su metodología. Además, se considera que contribuirá a la calificación del maestro por medio del entrenamiento en servicio y abrirá al	

alfabetizador informaciones a las cuales, de otra forma, difícilmente tendría acceso. Todo esto ayudará a mejorar la productividad del Programa.

Como la difusión se efectúa en circuito abierto, la comunidad se sentirá movilizad a participar en otras actividades de MOBREAL.

Serán atendidos aproximadamente 24.000 alumnos, en 1.200 clases diseminadas en 120 municipios, siendo 20 de cada uno de los siguiente Estados: Minas Gerais Norte, Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Pará e Mato Grosso do Sul.

El Programa de Alfabetización Funcional por radio comprenderá 100 días útiles de duración en un total de 200 horas. De 90 Encuentros radializados 80 serán dedicados al estudio de 20 palabras generadoras.

Cinco de estos Encuentros (19, 289, 469, 649 e 909) tendrán un contenido especial: orientar a los alumnos sobre la audición de programas radializados; incentivar el estudio en MOBREAL; reforzar el aprendizaje; informar sobre el funcionamiento de la Comisión Municipal y de los programas de MOBREAL y estimular al alumno a continuar sus estudios.

Otros 5 Encuentros servirán para reforzar conocimientos ya adquiridos y sistematizar los contenidos aprendidos (109, 279, 459, 639 y 899).

El Programa tendrá recepción organizada, con monitoría diaria entrenada especialmente para la experiencia.

Posteriormente a la transmisión/audición de cada Encuentro, el monitor continuará el aula con los alumnos, promoviendo actitudes en clase y realizando una evaluación cooperativa.

El material didáctico es el mismo que se utiliza en el Programa de Alfabetización Funcional. Para ello, fue escogido el material de una sola editorial y distribuidos los ejemplares de una edición determinada.

La Supervisión comprenderá los técnicos de las Agencias Pedagógicas y los supervisores estaduales y de área como también otros elementos de las Comisiones Municipales.

Tratándose de un Proyecto Experimental, la evaluación tendrá las finalidades de verificar en qué medida el uso de la radio contribuyó a estimular la permanencia del alumno en clase; aumentar la participación de los alumnos en las actividades extraescolares; aumentar el índice de aprobación de los usuarios; mejorar el rendimiento del monitor en términos de conocimientos básicos y metodológicos; activar las iniciativas de actividades relacionadas con MOBREAL en la comunidad. Para la evaluación serán formados grupos

de control y grupos experimentales, cada uno con un número igual de clases por municipio, atendiendo a los siguientes criterios: clases de alfabetizador nuevo con y sin radio y clases de alfabetizador con experiencia anterior, también con y sin radio.

Para producir las aulas radializadas MOBREAL asignó convenio con la Fundación Educacional Padre Landell de Moura — FEPLAM — que ya ha actuado en diversos programas de Educación de Adultos por radio.

REPUBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL
MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA - MEC
FUNDACION MOVIMIENTO BRASILEÑO DE ALFABETIZACION - MOBRAL
CENTRO DE TECNOLOGIA AUDIOVISUAL, INVESTIGACION Y DOCUMENTACION-CETEP
SECTOR DE DOCUMENTACION - SEDOC

"MOBRAL; ANALISIS E INFORMACION DOCUMENTAL"

PARA LA INSTITUCION RECEPTORA

- Nombre de la Institución

.....
.....

- Dirección

.....

- Ciudad

.....

- Estado, Provincia o Departamento

.....

- País

.....

Los objetivos de este cuestionario son los siguientes:

- I. Constatar si su institución está recibiendo el boletín bibliográfico "MOBRAL; Análisis e Información Documental".
- II. Si existe interés en continuar recibiendo esa publicación.
- III. Determinar cuáles son las áreas de interés de su institución.
- IV. Establecer un mayor interrelacionamiento entre nuestras instituciones, en caso de que los intereses sean coincidentes.

Por otra parte, deseamos destacar que por haber dado una abertura al boletín bibliográfico "MOBRAL; Análisis e Información Documental", publicando trabajos que interesan a la educación de adultos y educación en general, deseáramos contar con su colaboración.

Como deseáramos hacer una selección de nuestros usuarios y determinar cuáles son las instituciones y personas que realmente se benefician con la recepción del boletín, soliditamos responder y devolver este cuestionario. En el caso de que su institución no desee recibir en el futuro la publicación, no necesita responderlo, pues la suscripción quedará automáticamente cancelada en 120 días.

Sin otro particular, saludamos muy atentamente,

Dirección

Fundação MOBRL
Setor de Documentação
Rua Dona Mariana, 166
Botafogo
22290 Rio de Janeiro, RJ
BRASIL

PARTE I — DESCRIPCION DE LA ORGANIZACION

A. Status

- 1 - Pública
- 2 - Privada
- 3 - Mixta (pública y privada)

☐
☐
☐

B. Tipo de organización

- 4 - Gubernamental
- 5 - Institución educacional
- 6 - Institución financiera
- 7 - Biblioteca
- 8 - Organización internacional
- 9 - Institución de investigación
- 10 - Empresa
- 11 - Agencia de servicio voluntario
- 12 - Fundación
- 13 - Asociación profesional
- 14 - Otra (especificar)

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

PARTE II — AREA GEOGRAFICA DE INTERES

- 15 - Mundial
- 16 - Africa
- 17 - América Latina
 - 17.1 - América Española
 - 17.2 - Brasil
 - 17.3 - América Central
 - 17.4 - América del Sul
 - 17.5 - Otros
- 18 - Asia
- 19 - Europa
- 20 - América del Norte
 - 20.1 - Estados Unidos
 - 20.2 - Canadá

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

PARTE III — AREAS DE INTERES

- 21 - Educación
 - 21.1 - Educación de adultos
 - 21.1.1 - Alfabetización
 - 21.1.2 - Aprendizaje/enseñaza
 - 21.1.3 - Capacitación de alfabetizadores

☐
☐
☐
☐
☐

21.1.4 - Material didáctico para alfabetización	☐
21.1.5 - Profesionalización	☐
21.1.6 - Programas culturales para neolectores	☐
21.1.7 - Programas de desarrollo comunitario	☐
21.1.8 - Programas de enseñanza media para adultos	☐
21.1.9 - Programas universitarios para adultos	☐
21.1.10 - Programas de extensión cultural para adultos	☐
21.1.11 - Programas de aprendizaje de idiomas para adultos	☐
21.1.21 - Otros (especificar)	☐
21.2 - Educación permanente	☐
21.3 - Educación formal	☐
21.4 - Educación no formal	☐
21.5 - Educación informal	☐
21.6 - Aprendizaje	☐
21.7 - Enseñanza	☐
21.8 - Capacitación educacional	☐
21.9 - Material didáctico	☐
21.10 - Educación para el trabajo (profesionalización)	☐
21.11 - Educación sanitaria	☐
21.12 - Tecnología popular (artesanía)	☐
22. Desarrollo	☐
22.1 - Desarrollo comunitario	☐
22.2 - Desarrollo urbano	☐
22.3 - Desarrollo rural	☐
23 - Población y planificación familiar	☐
24 - Administración	☐
25 - Habitación	☐
26 - Medios de comunicación social	☐
27 - Mujer	☐
28 - Juventud	☐
29 - Voluntariado	☐
30 - Cooperativas	☐
31 - Medio Ambiente	☐
32 - Bibliotecas y Servicios de Documentación	☐
33 - Recursos naturales	☐
34 - Tecnología Intermediaria	☐
35 - Transferencia de tecnología	☐
36 - Cultura	☐