

¿Es posible educar por TV?

Reflexiones sobre la educación de adultos por medios de comunicación de masas

[Revista del Centro de Estudios Educativo (México), vol. V, núm. 3, 1975, pp. 83-108]

Regina E. Gibaja*

SINOPSIS

El artículo presenta algunas reflexiones sobre la educación de adultos, en especial a través de programas masivos, en la situación latinoamericana. Se discuten algunas orientaciones pedagógicas actuales, así como problemas relacionados con los estilos de aprendizaje del adulto, la relevancia social del currículo el uso de la TV, y la participación de estudiantes y monitores. Se destaca el papel de la investigación en la construcción de programas de esta naturaleza.

ABSTRACT

This article presents some ideas on adult education in Latin America, with special reference to massive programs. Some recent pedagogical approaches are discussed, as well as problems related to the learning styles of adults, the social relevance of the curriculum, the use of television, and the participation of students and monitors. Special emphasis is placed on the role of research in the development of this type of programs.

SYNOPSIS

Cet article présente quelques réflexions sur l'éducation des adultes, en particulier par des programmes de masse en Amérique Latine. On y discute, outre certaines orientations pédagogiques du moment, les problèmes relatifs aux modes d'apprentissage de l'adulte, l'importance sociale du curriculum, l'emploi de la télévision et la participation d'étudiants et de moniteurs. On souligne le rôle que joue la recherche dans l'établissement des programmes de ce genre.

I. INTRODUCCIÓN

¿Por qué TV educativa para adultos? ¿Cuáles son las metas que realmente puede cumplir un programa masivo de educación dirigido a los sectores más desposeídos de una sociedad? ¿Cuáles son las funciones latentes de programas de este tipo? ¿Hasta qué punto recurrir a la TV para esta forma de educación no es dejarse llevar sin mucha reflexión por la corriente, aparentemente irresistible, de la "tecnología educativa", con sus éxitos, pero también con sus promesas y sus premisas?

* REGINA E. GIBAJA, de origen argentino, se graduó en la Universidad de Buenos Aires (Fac. de Filosofía) y en FLACSO (Sociología). Ha sido profesora e investigadora en la Univ. de Buenos Aires (Dep. de Sociología), Universidad de los Andes (Mérida, Venezuela), United Nations Research Institute for Social Development (Ginebra), Center for Studies in Education and Development (Harvard Univ.) y en el Fondo de Capacitación Popular (Bogotá).

Preguntas como éstas y muchas otras, en el campo sociológico y pedagógico asaltaron a la autora del presente estudio, cuando, asociada a un programa de televisión educativa para adultos, investigaba sus contenidos y sus efectos.¹ Este trabajo no es sino la reconstrucción del proceso por el cual las dudas se fueron formulando en preguntas cada vez más explícitas, originaron búsquedas y exploraciones y, finalmente, se concretaron en algunas ideas sobre un posible modelo de educación para adultos.

El viejo ideal de la educación universal ha dejado de ser una meta inobjetable en la situación actual de los países en desarrollo. Lo que el viejo humanismo y liberalismo proclamaban como un derecho inalienable hoy se hace sospechoso, especialmente cuando se traduce en programas masivos, lanzados al aire por radio o TV dentro de políticas oficiales cuyo blanco son los sectores marginados de la sociedad.

Algunos de los argumentos que se han esgrimido contra este tipo de alfabetización o educación básica hacen referencia a consecuencias sociales, tales como un incremento en la migración de zonas rurales a las grandes ciudades (Armove, 1973: 88), creación de expectativas inalcanzables y consiguiente frustración (*Ibidem*: 88-89), preparación de una mano de obra de reemplazo cuya función social en definitiva es rebajar el nivel de salarios, liberación del individuo, de las estructuras tradicionales para incorporarlo dentro de las jerarquías de la estructura capitalista (Carnoy, 1974: 14), dispersión de esfuerzos nacionales en la educación con postergación de inversiones para el desarrollo económico, y mantenimiento del *statu quo* con una política que satisface las demandas de los sectores populares con alguna forma de participación, sin cambiar fundamentalmente la estructura de la sociedad, mediante la redistribución del poder y la riqueza (Armove, 1973: 86).

Concediendo que estos argumentos, por lo menos en algunas de las situaciones de América Latina, tienen fundamentos reales, las alternativas parecen ser o la complicidad con un sistema que consciente o inconscientemente busca la manipulación de los sectores socioeconómicos más pobres, o la negación de las posibilidades de educación a estos mismos sectores.

La lógica anterior, sin embargo, deja sueltos algunos hilos para la reflexión. En primer lugar, en América Latina la educación tiene un alto prestigio en los sectores populares. Mucha gente aspira, quizás en forma difusa y tal vez externamente inducida, a su cuota de educación o a niveles más altos de educación. Cualesquiera que sean las motivaciones que los mueven, no se puede negar a un sector de la población el derecho a participar en una experiencia educativa, así sea tardíamente y aun cuando esta experiencia no garantice el acceso a mejores niveles ocupacionales.

En segundo lugar, ¿hasta qué punto puede negarse que un proceso de educación masiva pueda, quizás a largo plazo, inducir cambios sociales no

¹ Se trata del Programa de Educación Básica para adultos del Fondo de Capacitación Popular, Colombia. El contenido de este trabajo es responsabilidad mía, pero las ideas que presenta fueron desarrollándose al lado de los productores, promotores e investigadores de Capacitación Popular, con quienes he trabajado en la preparación de un rediseño de los programas de la institución. La discusión con Rose Goldsen y Ana María Babini, sus ideas y sus críticas, me ayudaron y estimularon en la preparación de este trabajo.

esperados ni planeados por sus propiciadores? De la radio y la TV se ha dicho que, pese a ser usadas con fines comerciales y a su constante manejo de modelos culturales ajenos a los sectores populares, pueden producir reacciones activas y críticas, no esperadas por sus productores y posiblemente contrarias a sus expectativas.² Igualmente, el fermento educativo es muy difícil de controlar, aun en los casos en que la educación masiva esconda como objetivo último el apaciguamiento y el control.

Por otra parte, y más allá del plano económico, el ser humano tiene necesidades intrínsecas, cualquiera que sea su situación social y ya sea que se expresen o no. Comprender la sociedad que lo rodea y su situación en ella es una de estas necesidades. Una educación que ayude al individuo a orientarse en la complejidad de su sociedad, a relacionar su mundo personal y su pequeño grupo con el mundo que lo rodea, a descifrar los códigos sociales explícitos o implícitos, posiblemente no solucione sus problemas inmediatos ni produzca cambios sociales importantes a corto plazo; pero no podrá ser considerada como irrelevante ni ser acusada de manipulación. ¿Por qué, entonces, en lugar de impugnar todo esfuerzo de educación masiva, no intentar mejor construir programas educativos que sean respuestas legítimas a las diversas necesidades de los sectores a los que se dirigen?

Un punto de partida para ensayar alguna de estas respuestas sería facilitar la creación de ambientes en que, a través de la interacción con otros, el individuo descubriera nuevas formas de aprendizaje y de comunicación. Conocer a través de la interacción personal es otra de las necesidades del ser humano que puede llenar la educación. La soledad del hombre moderno no es, quizás, un fenómeno exclusivo de las clases medias ni de los sectores intelectuales. Quizás haya más soledad en el adulto de sectores populares, especialmente en los ambientes rurales y entre las mujeres que no trabajan, que en los sectores educados y sofisticados de nuestra sociedad. Los programas de educación popular deberían crear para el individuo psicológicamente aislado ambientes que posibiliten, por un lado, la expresión y el contacto personal y, al mismo tiempo, le ayuden a reelaborar su problemática personal y su situación social, a trascender la anécdota y descubrir, en interacción con otros, que muchos problemas individuales también son problemas sociales.³

Obviamente, una educación orientada exclusivamente a la certificación de niveles formales de educación o de capacitación profesional no llenaría las necesidades anteriormente señaladas. Debe haber otros modos de planear una educación popular que, al mismo tiempo que satisfaga aspiraciones concretas de escolaridad, contribuya a descubrir y llenar necesidades como las mencionadas y otras referidas tanto al desarrollo personal e intelectual del individuo como a su ubicación social en el grupo.

² "...algunas observaciones sobre las reacciones de la población ante el estímulo televisivo nos inducen a pensar que en muchos de estos casos la reacción del espectador es de tipo activo y crítico: ante la revelación de un mundo posible y todavía no actual, nace un movimiento de rebelión, una hipótesis operativa, lo que equivale a un juicio... He aquí un caos de interpretación del mensaje según un código que no es aquel de quien la comunica" (Eco, 1973: 32).

³ Expresión de Rose Goldsen, en comunicación personal a la autora.

Finalmente, estos programas pueden ser una forma de establecer nuevos modelos de relaciones sociales entre individuos de distintas edades y niveles socioeconómicos. Por ejemplo, si los programas contaran con jóvenes voluntarios de otros sectores sociales, podrían orientar su participación a fungir como animadores de los procesos de autoeducación del adulto y promotores de un clima educativo en que tanto los adultos como los guías o instructores interactuaran fuera de los marcos autoritarios tradicionales. De este modo, un programa educativo dirigido a adultos sin escolaridad podría provocar adicionalmente procesos de reeducación social y personal en representantes de sectores educativos privilegiados. Si se piensa en jóvenes estudiantes de clase media colaborando en la educación de adultos, su participación en un programa de este tipo contribuiría a difundir un modelo distinto tanto de educación como de interacción.

Estas ideas no son necesariamente utópicas. Requieren, entre otras cosas, que se elabore la concepción de la educación apenas esbozada aquí y se ensayen metodologías, contenidos y recursos que la instrumenten.

Lo que sigue es la presentación de algunas ideas que, dentro del marco anterior, podrían conformar un modelo de educación masiva que no haga del educador un propagandista acrítico del sistema ni tampoco lo reduzca a un observador pasivo o cínico de sus contradicciones.

II. ¿QUÉ CLASE DE EDUCACIÓN?

Hay algunas respuestas al problema de la educación de adultos que circulan con mayor o menor aceptación en distintos ambientes. La educación funcional o vocacional, la desescolarización y la conscientización proponen modelos y filosofías para la educación de adultos, ninguno de los cuales, sin embargo, parece ser la respuesta adecuada a la problemática planteada anteriormente.

La educación funcional gira alrededor de la idea de instruir en función de las necesidades inmediatas de la gente. La funcionalidad consiste en la utilidad de lo que se enseña y en la fuerza motivacional que tiene aprender lo inmediatamente útil.⁴ Esta orientación no discute las formas en que el conocimiento se adquiere, sino sólo las motivaciones que llevan a los adultos a aprender, dentro de un campo limitado del conocimiento. El énfasis en lo inmediatamente útil desplaza a un segundo plano los aspectos puramente cognoscitivos de la educación así como, probablemente, determina los contenidos y los objetivos del proceso. Un programa de educación básica no debería quedarse dentro de estos límites. Por supuesto, los contenidos en que se concentra la educación funcional pueden formar parte de un currículo de educación básica, siempre

⁴ En el Seminario Latinoamericano de Educación de Adultos, Cuba-CREFAL, "una de las cuestiones más apasionadamente debatidas fue la relacionada con el concepto y el alcance de la educación funcional". Parte de la definición elaborada allí establece que "Educación funcional de adultos es aquella que, basándose en la vinculación del hombre al trabajo (en el sentido más amplio de la palabra trabajo) y ligando el desarrollo del que trabaja con el desarrollo general de la comunidad, integra los intereses del individuo y de la sociedad...". Carta Informativa del CREFAL, Pátzcuaro, México, julio 1972, pp. 47-48.

que se reconozca que sus objetivos son relativamente secundarios con relación al programa total y se tome en cuenta que, en programas masivos, lo que es funcional para una parte de la audiencia posiblemente no lo es para el resto.

Sin negar la eficacia que esta forma de encarar la educación puede tener en su campo específico, limitar la educación de adultos a un enfoque funcional es negar a un amplio sector de la población los beneficios que pueden ofrecer otras formas de educación. Un enfoque funcional, fuera del limitado contexto que le es propio, aparece como una educación de segunda clase para adultos pobres a quienes no se ofrece la posibilidad de una experiencia educativa que trascienda lo inmediatamente útil y los estimule al desarrollo de sus capacidades cognoscitivas y su actitud crítica.

Otro enfoque frente a la educación que ha alcanzado prestigio en los últimos años es la desescolarización. Dejando de lado lo que pueda implicar como posición crítica frente al sistema escolar, cuando se pone en el contexto de la educación de adultos de sectores populares, la ironía de la propuesta es más evidente. En una sociedad que se rige por el sistema de títulos, es absurdo esperar que sean precisamente los sectores desposeídos de toda certificación escolar quienes cambien sus expectativas tardías de un título de nivel mínimo por una educación no formal.

El adulto tiene derecho a esperar que sus estudios, por cualquier medio que se realicen, sean certificados, que su certificación tenga respetabilidad social y que lo prepare en aquellos aspectos que la sociedad valora, incluyendo los cognoscitivos.

La desescolarización es una alternativa educacional cuyos méritos podrían defenderse para las clases medias y altas que tienen recursos para asegurar empleos, estímulos intelectuales y posición social a sus hijos. El mínimo de oportunidades que debe ofrecerse a quienes no han tenido ni siquiera la posibilidad de escolarizarse oportunamente es la certificación de sus estudios tardíos y un currículo que les permita participar en el uso de los códigos, símbolos y mecanismos de los sectores educados de su sociedad.

Esta posición, por supuesto, no implica la adopción de metodologías de enseñanza o currículos escolares formales y academicistas. El currículo y la metodología, por el contrario, deberían liberarse de los moldes de la escuela tradicional y ser contruidos para una audiencia que llega a la educación con experiencias personales y sociales muy amplias sobre las que debe apoyarse el proceso educativo.

La educación a través de la conscientización de Paulo Freire es quizá el más difundido y valorado de los esquemas actuales para la educación de adultos en América Latina. Aun cuando su filosofía tiene relevancia en cualquier situación educativa —la propuesta que aquí se hace coincide con algunos de sus aspectos básicos—, el modelo de Freire es muy difícilmente adaptable a programas que se apoyan en medios masivos de comunicación. Su método de enseñanza está orientado primariamente a situaciones de enseñanza directa, especialmente en ambientes rurales, y es mucho más dependiente de las condiciones particulares en que cada grupo emprende su alfabetización de lo que permite la utilización de los medios masivos. Por otra parte, aunque la filosofía de Freire pone énfasis en la conscientización y liberación en general,

pedagógicamente sólo contempla las etapas iniciales de la educación. Dentro de una concepción más amplia de la educación básica que incluya niveles instructivos más avanzados, no puede esperarse que los contenidos curriculares así como su tratamiento y formas de presentación surjan en forma totalmente espontánea de situaciones de grupo; por el contrario, requieren la adopción deliberada de criterios de selección de contenidos y formas pedagógicas que faciliten el proceso educativo.

III. RELEVANCIA SOCIAL Y DESARROLLO INTELECTUAL

Las orientaciones educativas que se busca elaborar en este trabajo tienen como referencia una población de adultos que, debido principalmente a su situación socioeconómica, no han participado de la escolarización formal en la edad correspondiente. Esta circunstancia hace que el modelo buscado sea muy particular, por cuanto los contenidos y las metodologías de enseñanza que deben desarrollarse tienen como destinatarios a personas identificadas por su posición en la estructura de clases.

Si se rechaza la idea de que estos sectores deben recibir una educación utilitaria, de segunda clase, programada sin su intervención, y se busca estimular procesos de autoeducación del adulto, el concepto de relevancia de la educación adquiere un papel clave en la elaboración de programas de educación popular. La habilidad en identificar contenidos relevantes, procedimientos pedagógicos adecuados a sus niveles, estilos cognoscitivos, y los elementos afectivos y motivacionales intervinientes, determinará si el programa resultante contribuye o no a la autoeducación del adulto.

La tarea, por lo tanto, es encontrar aquellas formas en que puede manifestarse y comunicarse lo que tiene relevancia para la audiencia de estos programas. Lo relevante puede buscarse tanto en el plano social como en el cognoscitivo. Si se concibe la educación como un proceso dinámico e integrado en que toda la persona entra en juego, las diferencias anteriores son sólo analíticas. En esta propuesta se entenderá que la educación es socialmente relevante, teniendo en cuenta que los alumnos potenciales son adultos de sectores sociales populares, cuando los contenidos en que se apoya permiten al individuo comprender mejor la realidad concreta en que vive, su situación personal en la sociedad, sus alternativas y opciones.

Para que haya comprensión, sin embargo, se requiere que determinados procesos cognoscitivos operen adecuadamente. Cualquiera sea el valor social de un contenido educativo, si no hay correspondencia entre sus estructuras significativas y las estructuras cognoscitivas del alumno, puede preverse que no se producirán los procesos mentales que permiten la incorporación y elaboración del mensaje. En este sentido, la relevancia social está condicionada al valor pedagógico del currículo.

A su vez, el ambiente psicosocial en que la educación transcurre puede tener efectos positivos o negativos sobre ambos procesos. Un programa que busque hacer de la educación un proceso social e intelectualmente significativo, debe contemplar no sólo las metodologías de enseñanza y los contenidos por incluir en el currículo, sino las relaciones sociales e interpersonales en que se producen los actos educativos. El clima social en que se reciben los programas, el estilo con que desempeñan sus funciones los mediadores, la estructura de las clases y de las actividades que éstas estimulan, los modelos

de interacción maestro-alumno, material-alumno y alumnos entre sí provistos por los programas, son fundamentales, no sólo en cuanto a su poder motivador y a las condiciones afectivas que crean, sino al resultado mismo de aprendizaje y a sus consecuencias sociales.

El análisis anterior sugiere algunas líneas básicas para orientar un programa de educación popular por TV.

En primer lugar, debe centrarse en tareas de aprendizaje que permitan al alumno el dominio de sistemas de conceptos básicos y, al mismo tiempo, lo entrenen en el manejo de su aparato intelectual y de sus capacidades reflexivas.

En segundo lugar, mediante metodologías adecuadas, la introducción gradual de los contenidos y un clima estimulante en los lugares de recepción, deben permitir que sus experiencias previas jueguen un papel decisivo en los procesos de asimilación del conocimiento, para que éste sea integrado a su experiencia total y, a su vez, le ayude a comprenderla y situarla dentro de perspectivas humanas y sociales más amplias.

Ambos procesos constituyen el fundamento de lo que se llama autoeducación, en el sentido de que el proceso intelectual es autónomo y único en cada estudiante, quien aporta al proceso no sólo su equipo intelectual sino sus circunstancias sociales y personales. Autonomía no significa que las temáticas o las motivaciones respondan exclusivamente a intereses individuales, sino que los temas o problemas de valor intelectual o social general son reelaborados de acuerdo con las experiencias previas personales e intelectuales de cada alumno o de cada grupo. En estas transacciones del alumno con contenidos de interés común, las perspectivas personales o de grupo tienen la oportunidad de expresarse.

El concepto de autoeducación implica que cada alumno puede participar, en diversas formas y en distintos niveles, en las decisiones que conciernen a su educación. Más aún, se debe buscar que todos los elementos del programa contribuyan a un proceso de creciente autonomía de los participantes en la orientación de su educación dentro del programa, pero también, fundamentalmente, en otros campos de su acción en el futuro.

Traducir estas propuestas en un programa educativo, aunque sólo sea modesta y tentativamente, involucra contemplar muchas dimensiones de la educación, que plantean al educador de adultos problemas para los cuales no hay respuestas fáciles.

IV. ¿QUÉ HACER CON LOS OBJETIVOS CONDUCTISTAS?

Los objetivos de la instrucción, llamados conductistas u operacionales, están siendo ahora adoptados entusiastamente en algunos países de América Latina, aunque en su país de origen sean cuestionados cada vez con más vigor. Se los ha definido "en función del rendimiento mensurable del educando; esto es, en función de lo que éste pueda hacer o de la forma en que se comportará al cabo de un curso. Los objetivos expresados de esta manera dejarán escasas dudas acerca de las intenciones del educador en materia de enseñanza" (Popham y Baker, 1972: 26). La construcción del currículo y en general la práctica docente se supone que deben iniciarse por la especificación de los objetivos de la instrucción y regirse por ellos.⁵

⁵ La importancia que se asigna a esta modalidad en la planeación curricular se desprende del siguiente párrafo: "Quizás por el trabajo precursor de la instrucción programada o quizá

Detrás de esta modalidad se pueden identificar varios supuestos. El primero es que la educación no es más que una técnica dirigida a producir cambios predeterminados en la conducta de los alumnos. Los objetivos, al especificar los cambios deseados, aumentan la eficiencia de la técnica. Obviamente, si los resultados específicos de la enseñanza pueden ser eficazmente predeterminados, se está suponiendo que el aprendizaje es un proceso unilateral en que el alumno debe limitarse a responder adecuadamente a la secuencia de estímulos a que se lo expone. Esta misma concepción es la que fundamenta la instrucción programada.

Por otra parte, la especificación de objetivos en términos operacionales facilita, claro está, la observación y evaluación de los resultados, lo que es sumamente útil cuando se trata de estimar los costos de los sistemas educativos y su rendimiento.⁶ Al mismo tiempo, esto supone aceptar que evaluar la educación equivale a medir sus resultados observables.

La adopción de esta modalidad, con todos sus supuestos implícitos y explícitos, tiene implicaciones que van más allá de los tecnicismos sobre la definición y aplicación de objetivos, y merecen destacarse aquí por su incidencia en la elaboración del currículo y de las actividades de enseñanza así como en su evaluación.

La primera implicación es que lo que no puede observarse, es decir, medirse sin ambigüedades, no puede evaluarse y por lo tanto no cuenta como actividad educativa. En segundo lugar, el currículo, las metodologías y en general las actividades docentes tienden a orientarse exclusivamente al logro de los objetivos especificados. No se estimula la espontaneidad de maestros y alumnos. Finalmente, la evaluación se concentra en los ítems de test, generalmente preparados de antemano, que reflejan los objetivos. Aquellos contenidos que no pueden traducirse fácilmente en tests objetivos pierden importancia en la enseñanza. De este modo, mientras el currículo y la instrucción se subordinan a los tests (y a los constructores de tests), en el proceso pueden perderse de vista algunos de los fines últimos de la educación.

a raíz de un viraje general hacia el devenir tecnológico, en Estados Unidos los estudiosos de la teoría y práctica de la educación se han visto urgidos desde entonces (1960) a exponer sus objetivos no de la manera acostumbradamente vaga, sino en términos de la conducta mensurable del educando. A nuestro modo de ver, este acontecimiento marca uno de los pasos más importantes del progreso de la educación en este siglo y señala una acometida importante a los problemas de la enseñanza" (Popham y Baker, 1972:25).

⁶"Para utilizar las técnicas de planeación a largo plazo y la toma de decisiones racionales que han sido desarrolladas con tanto éxito aparente en el Departamento de Defensa de los Estados Unidos, y que hora están siendo aplicadas a una variedad de problemas internos y civiles, es esencial que se aseguren datos confiables (*hard data*). De otro modo, estas formas de desarrollo y planeación están seriamente limitadas. Enunciados difusos y tentativos de logros posibles y preguntas conflictivas respecto a valores subyacentes no son compatibles con los nuevos enfoques gerenciales de los sistemas instructivos —por lo menos no en el presente estado del arte—. De hecho, parece esencial en 1968 delinear objetivos educacionales en términos de conductas y desempeños identificables en los alumnos, para evaluar el resultado del sistema educativo. La sabiduría aceptada corrientemente no parece admitir alternativas" (Atkin, 1969a: 60-61).

Estas consecuencias de la insistencia en la definición operacional de los objetivos pueden hacer de la educación un remedo de la producción industrial y convertirla en una ingeniería de la conducta, de lo que se precian algunas corrientes psicológicas.⁷

Una orientación pedagógica en que predominen los objetivos conductistas con sus supuestos e implicaciones, y la autoeducación como meta última, no caben dentro del mismo modelo. No sólo una concepción del adulto como persona que debe intervenir activamente en las decisiones sobre su educación, sino también la concepción misma del hombre como un “participante activo en las transacciones con su ambiente” y no como un sujeto que sólo responde a los estímulos externos (Epperson y Schmuck, 1962: 247), excluyen el dogma de los objetivos conductistas de este modelo. Su uso, en todo caso, debería limitarse a ciertos niveles y tipos de aprendizaje.

Los fines educativos básicos del modelo que se busca en este trabajo ya han sido expuestos. Con estos fines de largo alcance pueden coexistir eventualmente distintos tipos de objetivos, a distinto nivel de generalidad, siempre que no se subordinen los más generales y últimos a los más específicos y fácilmente observables, y que el proceso educativo total que se persigue no se limite al logro de objetivos definidos operacionalmente.

Un programa con las finalidades del que aquí se busca debe intentar formular sus objetivos de modo tal que, sin atarse a una concepción conductista de la educación, ayude a quienes construyen el currículo y planean las actividades del alumno a tener un sentido claro de la dirección en que se marcha, de los propósitos buscados y de la coherencia entre los fines últimos y las experiencias proporcionadas al alumno.

Un concepto de objetivo que puede resultar fértil en este contexto es el que presenta Eisner (1969: 15-16) al referirse a los *objetivos expresivos*:

Un objetivo expresivo describe un encuentro educativo: identifica una situación en que deben trabajar los niños, un problema con el que deben enfrentarse, una tarea en la que se verán involucrados; pero no especifica qué deben aprender de este encuentro, situación, problema o tarea. Un objetivo expresivo proporciona al maestro y al estudiante una invitación a explorar, diferir, centrarse en temas que son de interés o importancia peculiar. Un objetivo expresivo es evocativo más que prescriptivo.

⁷“... son las diferencias en la concepción metafórica de la educación las que, en parte, explican los debates y diferencias respecto al uso y la importancia de los objetivos educacionales. Si se concibe la educación como conformación de la conducta, entonces es posible, en verdad, es adecuado, pensar en los maestros como ingenieros de la conducta. Si el proceso de la educación se diseña exclusivamente para permitir a los niños adquirir conductas cuyas formas se conocen de antemano, entonces es posible desarrollar especificaciones del producto, usar normas de control de calidad e identificar conductas terminales que deben poseer los estudiantes después de haber sido procesados adecuadamente. En este punto de vista, la tarea del maestro es usar materiales desarrollados científicamente que reduce el error y así hacer que su tarea sea la de un ingeniero de la conducta más eficiente” (Eisner, 1969: 7-8).

El objetivo expresivo intenta servir como un tema alrededor del cual las destrezas y conocimientos aprendidos anteriormente pueden ponerse en uso, pero también expandirse, elaborarse y hacerse idiosincráticas. Lo que se desea con un objetivo expresivo no es homogeneidad de respuesta entre los estudiantes, sino diversidad.

La formulación de propósitos y metas del currículo y de cada una de las unidades de enseñanza, por otra parte, debería distinguirse de sus resultados. En este sentido, puede resultar útil diferenciar resultados esperados y no esperados, así como resultados deseables y no deseables.

Trabajar con metas y objetivos de distinto nivel de generalidad; estar consciente de que algunos podrán ser observados mientras otros no lo serán o lo serán a muy largo plazo; y admitir que si bien ciertos resultados educativos pueden predecirse muchos otros escaparán a la predicción y en alguna manera serán únicos y peculiares a cada individuo o grupo que recibe un programa, hará del currículo y de las actividades de enseñanza un contexto más dúctil y rico para orientar el proceso educativo. Además, obligará a buscar formas de evaluación variadas que contemplan la potencial amplitud y peculiaridad de las manifestaciones a que puede dar cabida un programa masivo de educación.

Finalmente, hará explícito que el fin último de la educación no es cambiar las conductas según patrones preestablecidos, sino permitir que cada individuo —y grupo— experimente las situaciones educativas en las formas más acordes con sus intereses y posibilidades de desarrollo.

V. ¿CÓMO APRENDEN LOS ADULTOS?

No parece existir una teoría sobre la instrucción de adultos con escaso entrenamiento formal intelectual y que se fundamente en una psicología del aprendizaje. Las orientaciones que circulan para los educadores de adultos generalmente no van más allá de nociones de sentido común y, en general, se limitan a destacar los aspectos afectivos y motivacionales, así como los factores vocacionales y externos, que intervienen en la atracción y retención de audiencias adultas.

Aun cuando estos últimos aspectos son importantes, el proceso por el que los adultos elaboran los conceptos y los integran a sus estructuras cognoscitivas está descuidado en la literatura sobre educación de adultos. La impresión de trivialidad y vaguedad mezclada con buenas intenciones que produce mucha de esta literatura se debe, precisamente, a este descuido.

Un modelo innovador para la educación de adultos no puede pasar por alto los aspectos cognoscitivos del aprendizaje y dar por supuesto que una vez que se proveen las condiciones afectivas y las motivaciones adecuadas, el adulto aprende automáticamente.

En esta propuesta se adopta un enfoque cognoscitivo en que el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico por el cual un contenido de enseñanza, si es significativo, es reelaborado e integrado a las estructuras cognoscitivas preexistentes en el alumno. Dentro de esta concepción, cada acto de aprendizaje es único, como es único su resultado.

Esta concepción del aprender se refiere específicamente a los aprendizajes simbólicos significativos (Ausubel, 1968), en los que debería centrarse el desarrollo de un currículo como el propuesto aquí.⁸

Por aprendizaje significativo se entiende, siguiendo a Ausubel, aquel en que, a diferencia del aprendizaje memorístico, las “ideas expresadas simbólicamente se relacionan de modo no arbitrario y sustantivo (no verbalístico) a lo que el alumno ya conoce, es decir, a aspectos relevantes de su estructura de conocimiento” (l. c.: 37-38).

En forma más explícita Ausubel señala:

1. En el aprendizaje significativo el material a aprender debe relacionarse con imágenes, símbolos, conceptos o proposiciones ya conocidas por el alumno.
2. Una tarea es potencialmente significativa (significación lógica) cuando el contenido a aprender:
 - puede relacionarse en forma no arbitraria ya sea a; a) ideas específicamente relevantes en forma de ejemplos, derivados, casos especiales, modificaciones, etc., o bien a: b) un conjunto de ideas con las que muestra congruencia en general;
 - puede ser expresado en otras palabras o símbolos sin cambiar de sentido; es decir, no es dependiente de los signos particulares que se usan.
3. La significación potencial del contenido depende de la estructura cognoscitiva del que aprende. O sea, las ideas con las que un contenido puede relacionarse deben existir en la estructura cognoscitiva del aprendiz particular. Esto implica que aunque el material a aprender sea en sí mismo significativo, si la intención del alumno o la metodología de enseñanza están orientadas a un aprendizaje verbalista, el resultado del aprendizaje no será significativo. Tampoco lo será si el desarrollo cognoscitivo del alumno no corresponde al del material a conocer.

A su vez, no puede haber proceso de aprendizaje significativo si el material en sí no tiene significación lógica (l. c.: 40).
4. El resultado de este proceso es la emergencia de “un contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un aprendiz particular” (l. c.: 44).

Por lo tanto, el proceso del *aprendizaje significativo*, cuyo resultado es un *conocimiento significativo* para el individuo, es diferente de aprender un *material significativo*, el que puede o no ser aprendido en forma significativa.

Este enfoque cognoscitivo de los procesos de más alto nivel del aprendizaje es, por una parte, coherente en líneas generales con las orientaciones educacionales que se han presentado en las secciones anteriores y, al mismo tiempo, tiene implicaciones en cuanto a las metodologías de enseñanza, presentación de los contenidos y formas de participación del alumno.

⁸ La fundamentación psicológica del aprendizaje que se presenta se apoya en el trabajo de David Ausubel y otros psicólogos de la corriente cognoscitiva, especialmente J. Bruner. Aun cuando estos psicólogos no han trabajado específicamente con adultos, sus teorías no parecen estar restringidas a una edad determinada. Por el contrario, este enfoque parece el más adecuado para tratar globalmente los problemas de un currículo para adultos.

La congruencia entre este enfoque psicológico y la orientación educativa propuesta reside en que este enfoque cognoscitivo da cabida a una concepción de la educación como proceso autónomo, en que el resultado final no está predeterminado, puesto que emerge de la interacción entre las experiencias cognoscitivas del alumno y un cuerpo estructurado de conocimientos. Por otra parte, exige que los contenidos sean intelectualmente significativos, lo que, junto a la relevancia social, es un requisito de la educación buscada en el modelo.

Un programa basado en el enfoque cognoscitivo implica que:

- a. El nivel o tipo de aprendizaje más importante alrededor del cual debe desarrollarse el currículo es el aprendizaje simbólico significativo;
- b. Los contenidos del currículo deben estar estructurados, presentando en forma sistemática ideas básicas y relaciones entre conceptos;
- c. Se utilicen metodologías que faciliten el tipo de aprendizaje buscado y se proporcionen oportunidades para que se produzcan procesos de elaboración y transformación del conocimiento;
- d. Se atienda a las estructuras cognoscitivas que han desarrollado los adultos;
- e. Se contemplen las circunstancias psicosociales y afectivas que faciliten el proceso.

Algunos de estos aspectos se discutirán a continuación y los restantes se verán en otras secciones del trabajo.

a) Preparación del currículo: estructura de los contenidos

Dentro de las concepciones del currículo que tienen vigencia en la actualidad, algunas parecen más afines con el tipo de educación que pueda ser relevante para una audiencia adulta, y también con un enfoque cognoscitivo de la instrucción.

La concepción del currículo puede plantearse a lo largo de diferentes dimensiones. Una de las que parece importante discutir aquí se refiere a la organización del contenido. En torno a este problema, las orientaciones curriculares han fluctuado entre un énfasis predominante en el contenido y el opuesto énfasis en los procesos. Ambos pueden caer en lo que Eisner y Wallance (1974:14) llaman las falacias del formalismo y del contenido; en efecto, el contenido no puede desligarse del proceso por el cual se elabora el conocimiento, y los procesos intelectuales se convertirán en meras técnicas si en lugar de aplicarse a tareas significativas para el alumno se aplican a contenidos intelectualmente triviales.⁹

En el enfoque propuesto, se da importancia tanto a los contenidos como a los procesos de aprendizaje sin poner indebido énfasis en unos en desmedro de los otros. Como se señaló, este enfoque requiere que los conceptos presentados en el material de enseñanza puedan relacionarse en alguna forma con conceptos existentes en la estructura cognoscitiva del alumno.

⁹ "Tanto el cómo y el qué aprenden los estudiantes en la escuela son de significación educativa fundamental y el fracaso en apreciar su reciprocidad ha conducido a muchos a suscribir las falacias del formalismo y del contenido" (Eisner y Wallance, 1974: 15).

Esto lleva a pensar en los contenidos curriculares en términos de la estructura de las materias de estudio y no de temas dispersos o aislados que representen fragmentos del conocimiento. Si para comprender un discurso simbólico es necesario percibir las conexiones de sentido entre sus partes, así como sus conexiones con otros todos, entonces los contenidos deben organizarse en torno a los principios explicativos más amplios de que se dispone en un momento dado del desarrollo de una disciplina (Schwab, 1974). Se trata de principios que permitan explicar más elementos de la realidad, integrarlos en pautas y relacionarlos con otros campos de la experiencia.¹⁰

Las ventajas de esta orientación curricular han sido señaladas en diversos contextos (Bruner, 1963; Schwab, 1974). En primer lugar, basar la enseñanza en los conceptos fundamentales de una disciplina facilita los procesos de comprensión de toda la materia, pues permite articular y establecer conexiones entre conceptos, y entre éstos y la información fragmentaria que pueda poseer o recibir el alumno. Los datos aislados y los conceptos sueltos encuentran su lugar en un cuadro general, de modo que tanto la información parcial como las relaciones entre conceptos son retenidas más fácilmente. Además, la enseñanza que toma en cuenta estas relaciones facilita la transferencia. "El entender algo como un ejemplo específico de un caso más general... es aprender no sólo una cosa específica, sino tener también un modelo para entender cosas similares que se puedan encontrar" (Bruner, 1963: 39).

En este tipo de programas y en este nivel educativo básico, lo ideal sería centrar el currículo en grandes áreas integradas del conocimiento, organizadas alrededor de algunos principios y conceptos explicativos básicos que no sólo faciliten la comprensión de los aspectos académicos y científicos de un fenómeno, sino también de sus repercusiones sociales.

Además, el currículo debe contemplar otras áreas encaminadas a desarrollar dimensiones expresivas de la personalidad y al entrenamiento profesional, articuladas de modo tal que en alguna forma complementen y profundicen las temáticas fundamentales del currículo, ya sea a través de recreaciones de esta temática por los alumnos, o por la búsqueda de sus aplicaciones en órdenes más prácticos. Así, el currículo, basado fundamentalmente en las estructuras básicas de los grandes campos del conocimiento, debería resultar un todo integrado de actividades. Los alumnos deberían encontrar allí orientaciones para ubicarse en los problemas del conocimiento, pero también espacio para satisfacer sus preferencias y necesidades.

b) Otros tipos de aprendizaje

La escuela, o toda educación que busque sistematizar las experiencias de enseñanza, hace del aprendizaje de cuerpos organizados de conocimiento su

¹⁰ "... en el proceso general de dominar un conocimiento, pueden presentarse dos clases de problemas. Uno de ellos está conectado con el proceso de distinguir conceptos diferentes, evitando confundir conceptos que son similares pero sólo en rasgos no esenciales; el otro problema consiste en reunir conceptos diferentes en un sistema estrictamente científico, un proceso que involucra el desarrollo de rasgos del pensamiento dialéctico y que permite al alumno ver objetos o fenómenos en sus diferentes conexiones y relaciones" (Bogoiavlenski y Menchinskaia, 1970).

tarea central, ya sea que utilice métodos de recepción o de descubrimiento, que se interese principalmente por los procesos y el desarrollo de habilidades o por la transmisión de la herencia cultural.

Esta propuesta también pone en el centro de las actividades curriculares el aprendizaje de conocimientos organizados y sistemas estructurados de conceptos. Sin embargo, esto no significa desconocer otros tipos posibles y deseables de aprendizaje que se dan en el ámbito escolar formal y que con mayor razón deben buscarse en programas de este tipo. Más aún, estos programas deberían planear su currículo y prever sus actividades de enseñanza teniendo en cuenta que en torno a un contenido principal, en un mismo acto de aprendizaje, concurren numerosos aprendizajes, muchos de los cuales son implícitos o indirectos (Tabla, 1962: 158).

Se han presentado diversos modos de clasificar los diferentes aprendizajes, ya sea por sus niveles o por los mecanismos que ponen en operación. En todo caso, este tipo de programas no puede desconocer que los alumnos necesitarán retener información, en forma memorista quizás, como base para una elaboración conceptual posterior, que ciertas habilidades motoras son necesarias (para el dominio de la escritura, por ejemplo) y que necesariamente habrá valores y actitudes, transmitidos en los programas en algunos casos, o desarrollados por los alumnos en las experiencias educativas que el programa provea.

No todos estos tipos de aprendizaje participan de las características que se han señalado para el aprendizaje simbólico significativo, ni son explicados por el mismo enfoque cognoscitivo. Aunque este enfoque parece el más adecuado en la orientación de las actividades del nivel intelectual más alto y en general en toda la actividad escolar, es posible que otras formas de aprendizaje puedan ser explicadas por otras hipótesis psicológicas (Rogers, 1964; Sutherland, 1973). El aprendizaje de algunas habilidades, como las motoras, puede interpretarse dentro de las teorías de la contigüidad o del refuerzo de asociaciones de estímulo-respuesta. A su vez, en el campo afectivo, algunos aprendizajes de actitudes y reacciones pueden fundamentarse en psicologías dinámicas de la personalidad o en teorías de la imitación.

Aunque no todos estos aprendizajes serán buscados por los programas, es importante prever su ocurrencia. Por ejemplo, ¿qué valores y qué actitudes implícitas muestra el programa que pueden ser aprendidas —o rechazadas— por la audiencia? Estos valores y actitudes pueden aparecer tanto en los contenidos como en la selección u omisión de temas, formas de dirigirse a la audiencia o climas y relaciones sociales que se creen entre los receptores del programa.

Finalmente, al hablar de tipos de aprendizaje parece importante dejar abierta la posibilidad de que se produzcan formas del conocer, en el plano existencial, que puedan dar a las experiencias educativas una dimensión distinta. Se trata de pensar en experiencias del conocimiento que en alguna medida participen o se aproximen a lo que Maslow (1968) llama el aprender a ser uno mismo o Rogers (1969) el aprendizaje existencial y que, como educación para la autorrealización, son el tema central de una amplia corriente psicológica.

Para Maslow este aprendizaje de la identidad se define, en oposición a los aprendizajes extrínsecos o de lo impersonal, como el aprender a ser la persona lo que es. Su importancia para la educación reside en que es allí donde

se insertan las otras formas de conocer. Aceptar esta forma de conocer tiene implicaciones para el papel del maestro, que pasa de ser concebido como el sujeto activo que imparte enseñanzas, a ser la persona que por su aceptación del alumno, lo ayuda a desenvolver sus potencialidades.

Por su parte, Rogers define el aprendizaje experiencial como aquel en que toda la persona queda involucrada. La enseñanza se convierte fundamentalmente en el proceso de facilitación del aprendizaje, y descansa principalmente “sobre ciertas cualidades actitudinales que existen en la relación personal entre el facilitador y el que aprende” (Rogers, 1969: 106).

En ambos casos, este conocer involucra a la persona del que aprende y se expresa a través de actos creativos y procesos de descubrimiento, de sí mismo y de la realidad que lo rodea. También en ambos la relación interpersonal es fundamental y constituye el ingrediente que facilita o anula el aprendizaje experiencial.

Si no se quiere excluir la posibilidad de que un programa masivo estimule también estas experiencias educativas de carácter más integral y excepcional, deberán tomarse en cuenta dos consecuencias de estas posturas existenciales frente al conocimiento. La primera tiene que ver con la forma en que el currículo se estructura y con la incorporación dentro de las temáticas curriculares de áreas que posibiliten la expresión del individuo y del grupo (ya sea en el plano corporal, artístico o artesanal, social o intelectual).

La segunda consecuencia se relaciona con el desempeño de los mediadores del programa, instructores o animadores de los grupos que reciben el programa.

Hablar de estas formas del conocer en un programa masivo parece utópico. No lo es tanto si, en primer lugar, el programa consigue estimular la creación de ambientes educativos en que los alumnos interactúen con espontaneidad y tengan posibilidades de expresarse y de orientar sus actividades de acuerdo con los intereses que los mueven. En segundo lugar, este tipo de experiencias no es imposible si se cuenta con la colaboración de monitores de la enseñanza que al experimentar ellos su papel de animadores de la educación de adultos como un acto abierto de aprendizaje, puedan poner el elemento personal y la actitud estimulante que falta en un programa masivo. En tercer lugar, requiere un uso imaginativo del medio, no para abrumar al receptor con sus recursos y técnicas, sino para buscar formas en que la verticalidad de la TV dé lugar, cada vez más, a estilos de comunicación horizontal en que la reflexión entre los participantes y la crítica a los mismos programas formen parte del programa de enseñanza.

c) Orientaciones metodológicas

Las metodologías que se apoyan en el descubrimiento (Bruner, 1974) y la solución de problemas parecen más afines con algunas de las características del modelo educativo buscado. Ponen mayor énfasis en el proceso intelectual autónomo en que los premios son intrínsecos y las motivaciones internamente gobernadas, requieren un alto grado de participación del alumno y tienen mayor flexibilidad en el desarrollo de la temática, lo que permite mayor diversidad en los procesos a desarrollar por los distintos grupos receptores. Estos rasgos las hacen aconsejables en un programa de este tipo.

Al tomar decisiones en este aspecto, sin embargo, debe considerarse que el predominio de esta orientación metodológica requeriría más tiempo para el desarrollo de un programa del que usualmente dispone la TV educativa y sus audiencias, además de la dificultad que presenta la aplicación de esta metodología a través de los medios masivos. Por estas razones, es probable que el papel de la enseñanza por descubrimiento en este tipo de programa sea complementar otras formas didácticas. Las clases por TV pueden sugerir problemas a resolver, temas de discusión y elaboración, uso creador del material de apoyo, pero necesitan una metodología expositiva. Ésta es la que permitirá introducir la información necesaria para comprender un tema en forma articulada, y desarrollar conceptos y principios dentro de un contexto amplio que facilite a los alumnos su transferencia a otros campos del conocimiento y a sus propias experiencias.

El predominio de una metodología de aprendizaje por recepción no significa caer en el verbalismo o en la pura exposición de hechos y datos desprovistos de sentido para el alumno. Como Ausubel (1970) ha sostenido con toda claridad, aprendizaje por recepción no es sinónimo de aprendizaje verbalista. El verbalismo, es decir, un aprendizaje sin comprensión de los significados y las conexiones, puede eventualmente producirse tanto al utilizar una metodología basada en la recepción del conocimiento como algunas formas de “descubrimiento” o “solución de problemas”, en que se ejercitan técnicas aleatorias de ensayo y error, sin hipótesis previas ni guías estructurales que orienten el proceso. Por el contrario, una metodología expositiva puede ser plenamente significativa si los conceptos se presentan estructurados de tal modo que faciliten su comprensión e integración por el alumno.

Es importante encontrar una combinación adecuada de las metodologías de recepción y de descubrimiento. Mientras la primera debería llevar el peso mayor en el desarrollo por TV de las temáticas principales del currículo, la segunda debería estimularse en los lugares de recepción durante los periodos posteriores a las clases, de modo que el ejercicio o aplicación del conocimiento no sea repetición rutinaria de lo aprendido.

En algunas áreas del currículo, sin embargo, y especialmente en las operativas, debería hacerse un esfuerzo para desarrollar técnicas televisivas que permitan enseñar a aprender por descubrimiento; consistirían en mostrar procesos de solución de problemas en que de alguna forma puedan intervenir los usuarios, o en plantear la temática de modo que el alumno se vea abocado a encontrar el camino por sí mismo, con ayuda de la clase por TV o del monitor.

Por otro lado, como parte del desarrollo de todas las materias de estudio o como temática especial, es importante introducir técnicas heurísticas de modo que, aunque el alumno no aprenda por descubrimiento en sentido estricto, se familiarice con instrumentos que lo hacen posible. Entre éstos pueden señalarse: criterios para distinguir entre tipos de problemas y entre tipos de procedimientos para encontrar soluciones;¹¹ reconocimiento o formulación de hipótesis y manejo del modo hipotético (Bruner, 1973: 83); representación gráfica y en general uso de símbolos para resumir y organizar información; formas de categorizar

¹¹ Ver *Manual for Teaching-finding Skills*. Publicación mimeografiada del Stanford Research and Development Center.

conceptos y clasificar propiedades de los mismos; reconocimiento de pautas complejas y de elementos dentro de las pautas, etcétera.

d) Estilos cognoscitivos de la audiencia

La literatura actual en educación pone mucho énfasis en los estudios de diagnóstico o evaluación de las conductas de entrada de los alumnos. Dentro de la línea de la enseñanza individualizada, la instrucción programada y los objetivos conductistas, el diagnóstico de entrada del alumno es un paso esencial en la planeación de un currículo.

La ayuda que estos estudios de diagnóstico puedan dar a un programa dirigido a una audiencia adulta y heterogénea, organizada alrededor de programas televisados, es dudosa. Aun cuando se ofrezca a los usuarios alguna orientación que les permita elegir los cursos a tomar en los niveles más afines con su experiencia escolar o cultural previa, es ilusorio pensar en una selección estricta.

En esta situación, es más importante plantear los problemas de la adecuación del programa a su audiencia en dos niveles. En primer lugar, la preocupación debería dirigirse a intentar descubrir los estilos cognoscitivos de la audiencia potencial. ¿Hay alguna característica que diferencie a estos adultos, en cuanto a sus formas de aprender, de los escolares o de adultos que estudian en niveles de escolaridad más altos? Además de los factores afectivos y de las experiencias personales y sociales que influyen en sus motivaciones e intereses, ¿tienen estilos típicos que requieran procedimientos de enseñanza particulares en cuanto a la organización del contenido y su secuencia, la presentación de los materiales, etcétera?

Como se señala en la última sección del trabajo, la investigación debería centrarse en buscar respuesta a esta problemática.

Por otra parte, si los contenidos de enseñanza se presentan estructurados y centrados en ideas básicas, si su organización y presentación son tales que facilitan al alumno establecer relaciones con sus experiencias previas, y si se utilizan metodologías que posibilitan su elaboración, puede esperarse que un mismo contenido sea comprendido en forma significativa por personas que hayan alcanzado diferentes niveles de desarrollo cognoscitivo. En cada nivel de este desarrollo, la interacción entre el alumno y el material de enseñanza puede adoptar formas distintas y la reelaboración del material producirse en niveles de complejidad que correspondan a la estructura cognoscitiva de cada alumno. En el enfoque cognoscitivo, no se espera que el aprendizaje de un material de enseñanza arroje productos idénticos en todos los alumnos.¹²

Si lo anterior tiene algún grado de validez, los diferentes niveles de conocimiento de los alumnos —sus conductas de entrada— no deberían ser un obstáculo para que se produzcan procesos de aprendizaje significativo.

¹² Se da por supuesto que se realizarán exploraciones previas a la preparación del currículo, destinadas a eliminar dificultades generales tales como el uso de tecnicismos o de un lenguaje ajeno a la audiencia. Asimismo, se supone que el programa proveerá las oportunidades para que los alumnos aclaren sus dudas, discutan sus dificultades y realicen prácticas que permitan la comprensión de los contenidos, en el nivel de complejidad que corresponda a cada alumno y grupo.

Investigar la validez de estas hipótesis y explorar la forma de preparar un currículo adecuado para una audiencia heterogénea, parece más importante en este tipo de programa educativo que intentar la evaluación de diagnóstico de los alumnos. Los enfoques de investigación que pudieran emplearse con estos objetivos se discuten en la última sección.

VI. Facilitación del aprendizaje: el papel de los monitores en la educación de adultos

La concepción educativa esbozada sólo tiene sentido si todos los componentes del modelo convergen y se complementan en la construcción concreta de un programa. Es decir, la orientación debe reflejarse no sólo en la estructura de los contenidos y las metodologías de enseñanza, sino también en las formas de usar el medio y de organizar la recepción de las clases por TV.

Las condiciones que deberían estimularse en los centros de recepción ya han sido insinuadas. Los programas deberían recibirse en situaciones en que los alumnos encontraran:

- a. Estímulos para expresar sus dudas y dificultades en el aprendizaje, y ayuda para resolverlos;
- b. Sentido de dirección y propósito, dado en un comienzo por el programa televisado y por el guía o animador del grupo, pero con las expectativas de que sea el mismo grupo quien finalmente tome en parte la responsabilidad de orientar su proceso educativo;
- c. Un ambiente que facilite la interacción con compañeros y guías y estimule la discusión en torno a temáticas del currículo, pero también a intereses y prioridades del grupo mismo, de modo que paulatinamente se generen procesos de opinión entre sus participantes;
- d. Un clima en que el programa y sus distintos elementos (especialmente la TV) sean motivo de reflexión sobre los procesos educativos y, en general, los de comunicación social.

Para lograr que estas condiciones se cumplan en los lugares de recepción del programa, teniendo en cuenta su carácter masivo, será necesario apelar a algunas estrategias como las que se presentan a continuación.

La primera consiste en definir el papel del monitor o guía de los adultos de tal modo que su acción se desenvuelva como la de un colaborador en la autoeducación del adulto. Si estos monitores son jóvenes voluntarios, es posible que en su acción con los adultos tomen como modelos los aprendidos en las escuelas en que han sido educados; esto, en muchos casos, se traducirá en aplicar formas de enseñanza verbalistas y actitudes magisteriales y autoritarias. Para evitarlo debe darse a los guías la oportunidad de experimentar un proceso educativo de características similares al propuesto para los adultos, pero dirigido a la comprensión de su papel como animadores de la autoeducación de los adultos. Es decir, no se trata de dar a los guías o monitores cursos de tipo expositivo sobre metodologías de enseñanza, sino llevarlos a la reflexión sobre sus propias experiencias educativas para que descubran otras dimensiones de la educación y puedan ubicarse en su relación con el adulto. El entrenamiento también debería dar a los

animadores elementos que les permitan orientar situaciones de interacción, tales como técnicas simples de dinámica de grupo, para evitar que, por ignorancia de otras funciones, imiten las del maestro tradicional.

La segunda estrategia consiste en preparar materiales de apoyo de naturaleza tal que complementen la clase por TV, asegurando que esta complementación se cumpla dentro de la orientación pedagógica expuesta y evitando los peligros de la verbalización de la información, y el aprendizaje de recetas y fórmulas. El material de apoyo debe ser flexible y proporcionar diversidad de alternativas en el manejo de la información, para que el grupo tenga un campo de opciones abierto en cuanto a la forma de usarlo y las metodologías de trabajo. A largo plazo esto debería llevar a que los mismos alumnos establecieran prioridades en sus tareas de aprendizaje.

Finalmente, no debe esperarse que estas estrategias se cumplan satisfactoriamente en todos los lugares de recepción. Para suplir posibles deficiencias de los mediadores, los programas televisados deben presentar diferentes modelos de interacción entre los adultos así como entre éstos y los guías, formas de desarrollar procesos conceptuales y de aplicar creadoramente la información recibida, estilos de discusión y técnicas de dinámica de grupo, explicitación de las técnicas educativas que el programa aplica o que podrían aplicarse en los centros de recepción directamente por el guía, etcétera.

VII. Educación por TV: cómo minar la verticalidad del medio

La discusión del papel de la TV ha sido deliberadamente postergada para el final de este trabajo, con la intención de no plantear el uso del medio hasta no haber alcanzado cierta claridad sobre los fines a los que debe servir. Las orientaciones sobre el papel que debe desempeñar la TV y los criterios para la producción técnica deben encontrarse en los requisitos pedagógicos y no subordinar éstos a las exigencias de una determinada tecnología.

Al mismo tiempo, el medio también tiene sus propias exigencias. Si se las desconoce puede fracasar todo esfuerzo educativo que involucre a la TV. Sin embargo, los requisitos del medio —o su lenguaje— no deberían confundirse con la interpretación que de ellos ha hecho la TV comercial ni con las respuestas que ha ofrecido. Aceptar ciertas técnicas televisivas porque han sido exitosas para cumplir con los fines específicos de la televisión comercial, no es la actitud adecuada frente a los problemas que presenta la producción de TV educativa. Uno de estos problemas es descubrir las exigencias del medio y sus limitaciones, cuando el objetivo es educar. Las respuestas, por lo tanto, deben plantearse en términos de este objetivo y dentro del contexto de una determinada definición de educación.

Con estos fines deben ensayarse innovaciones tecnológicas, como el video *cassette*, que permitan trabajar directamente con los alumnos en la construcción de los programas y faciliten formas menos verticales de comunicación con la audiencia. También deberían buscarse procedimientos para introducir diversas metodologías de enseñanza y sistemas de participación de los alumnos. Por ejemplo, preparar emisiones de modo que los alumnos puedan realizar ejercicios o discutir problemas durante la recepción de las mismas; repetir fragmentos de clase para que tengan oportunidad de confrontar resultados y hacer autoevaluaciones, etc. Asimismo, debe investigarse si es necesario

mantener la figura del telemaestro o si puede eventualmente reemplazarse con otras técnicas de presentación.

La presentación y visualización de los contenidos deben hacerse en formas variadas, ensayando aquellas que puedan resultar más atractivas además de didácticas. Sin embargo, es importante no abrumar al alumno con recursos técnicos o con efectos audiovisuales y recordar que aunque esta clase de estímulos puedan ser muy efectivos, el aprendizaje principal en programas de este tipo es el verbal significativo, es decir, aquel que requiere el manejo de símbolos verbales.

La TV crea símbolos y mitos, otorga estatus y popularidad, transforma viejos valores e introduce nuevos; en suma, altera nuestro mundo simbólico (Gerbner, 1972). Para que una educación dirigida al desarrollo de la conciencia crítica pueda usar la TV como instrumento de enseñanza sin entrar en contradicción con sus principios básicos, es esencial que se proponga desmitificar la misma TV.

Una de las formas de hacerlo es mostrar los artificios técnicos o los trucos por los cuales el medio construye una realidad.¹³ Es decir, exponer la TV como fenómeno ante los televidentes, en este caso alumnos de un programa educativo, y develar los mecanismos con los que arma su mundo de imágenes. El currículo debería incluir programas especiales dedicados a mostrar el funcionamiento de la TV, las técnicas de montaje y uso de cámaras, sus recursos para atraer y mantener la atención, sugerir por implicación o imponer por saturación.

Desde otro punto de vista, la desmitificación debería apuntar a los mensajes televisivos, implícitos o explícitos, para poner al descubierto sus fuentes, su estructura lógica y sus supuestos. Al mostrar que pueden ser analizados y sujetos a discusión y crítica, se los despoja del halo de autoridad que les confiere la TV. Este proceso de análisis, por supuesto, debe comenzar con los propios programas educativos.

En suma, deben estudiarse las formas en que las características de la TV pueden ponerse al servicio de una concepción pedagógica y sus limitaciones contrarrestarse por el uso de otros recursos; no debe permitirse que los criterios pedagógicos se subordinen a formas exitosas de hacer TV para fines diferentes, y deben hacerse esfuerzos por desmitificar el medio y enseñar a cuestionar la infalibilidad de sus mensajes. Finalmente, debe recordarse que la TV es sólo uno de los elementos, aunque muy importante, en el proceso educativo total y que su eficacia dependerá de su integración con el resto de sus componentes.

Con la adopción de estos criterios en el uso del medio, se busca una salida positiva a la contradicción en que se atasca una concepción de la educación como la propuesta aquí cuando se apoya en la TV como instrumento de educación. En la medida en que estos principios puedan traducirse efectivamente en programas televisados y puedan crearse climas de recepción adecuados, el modelo que se propone será una posibilidad real de educación por medios de comunicación.

¹³ Esta sugerencia es una comunicación personal de Rose Goldsen.

La producción de programas dentro de estas líneas requiere la búsqueda paciente e imaginativa de las formas más adecuadas de usar el medio y su prueba en situaciones reales, proceso que seguramente no podrá cumplirse sino en sucesivas etapas de estudio y exploración. Los educadores, programadores e investigadores que lleven a cabo este tipo de programas necesitarán el apoyo de personas con talento para la creación visual y literaria, incluyendo artistas, escritores y productores de cine y TV.

VIII. Evaluar no es sólo medir

La problemática expuesta requiere replantear el papel de la investigación y la evaluación, y desarrollar nuevos enfoques en ambos campos.

Las formas de evaluación —o de investigación psicológica o psicosocial— generalmente en uso no parecen ser las más aptas para ayudar al educador a resolver los problemas de diseñar un currículo e implementarlo en un campo nuevo como es la educación de adultos por medios de comunicación masiva. Por ejemplo, respecto de la selección, presentación y secuencia de los contenidos del currículo, algunos de los interrogantes básicos que surgen de este modelo son los siguientes:

- a. ¿Cuáles son los contenidos que pueden resultar socialmente relevantes para una audiencia de adultos de determinadas características socio-económicas?
- b. ¿Cuáles son las formas de presentación de los contenidos más aptas para comunicar su relevancia social?
- c. ¿En qué contenidos se puede encontrar no sólo relevancia social sino también significación intelectual, es decir, qué contenidos pueden ser incorporados a la estructura significativa de conocimiento de los alumnos?
- d. ¿En qué nivel de abstracción y generalidad deben estructurarse los contenidos y con qué secuencia presentarse para que tengan significación intelectual?

Otras preguntas por igual importantes se refieren a los estilos cognoscitivos que predominan entre los alumnos y a sus implicaciones para las metodologías de enseñanza por aplicar, los ritmos de aprendizaje y las motivaciones más efectivas, las formas en que este tipo de educación puede ser liberada gradualmente de los estereotipos autoritarios del maestro y el aula, las formas de participación y decisión que pueden introducirse paulatinamente en el proceso educativo, etcétera.

Aunque ésta no es una enumeración completa y sistemática de los problemas que enfrenta esta concepción de la TV educativa, es suficiente para que se hagan visibles las limitaciones de la evaluación tradicional y la necesidad de buscar enfoques y procedimientos de investigación más adecuados para ayudar al educador a resolver sus dudas.

La investigación clásica de la audiencia, la encuesta sociodemográfica y de actitudes, por ejemplo, es útil hasta el punto en que informa al educador sobre las características básicas de su audiencia: edad, sexo, ocupación, nivel de vida, origen, así como preferencias, aspiraciones y motivaciones explícitas

en áreas vinculadas a la educación. A partir de aquí, este tipo de investigación deja de ser útil y no ayuda en la construcción del currículo.

Por otra parte, la posibilidad de hacer investigación psicológica básica sobre las características psicológicas de este tipo de adulto que intervienen en el proceso de aprendizaje, debe descartarse como solución, no sólo por la carencia de recursos que afectan a los proyectos de educación masiva, sino, fundamentalmente, porque el tiempo para cumplir medianamente con las aspiraciones y requisitos de este modelo de investigación es impredecible. Asimismo, el enfoque de investigación puro o estrictamente teórico ha sido muy discutido en cuanto a su capacidad para responder a los problemas concretos de la educación.

Las críticas señalan que la investigación educacional, al ceñirse a modelos de investigación con un fuerte énfasis en el rigor de los procedimientos experimentales y estadísticos, ha caído en estudios de poca significación para la educación (Eisner, 1973: 1198). Además, al aplicar modelos teóricos de otras disciplinas, la investigación educacional ha sido en muchos casos irrelevante y trivial, y ha prestado poca atención a la complejidad del proceso educativo y a los conflictos de valores y objetivos dentro del área (Atkin, 1969b: 37).

Como Ausubel ha señalado, "su relevancia es demasiado remota e indirecta porque no está orientada hacia la solución de problemas educativos, y sus descubrimientos, si son relevantes, son aplicables sólo si se realiza mucha investigación adicional que traslade los principios generales a las formas específicas que deben asumir en el contexto de las tareas especializadas de la pedagogía" (Ausubel, 1973: 83).

Una alternativa de investigación más asequible para el educador y cuyas posibilidades han sido aún poco exploradas, consiste en ensayar diversas propuestas educativas directamente con los adultos, tanto en lo que se refiere a los contenidos curriculares como a las metodologías de enseñanza y a la presentación por TV; en este caso, debe asumirse la actitud de aceptar que las propuestas y su implementación se reorienten como resultado de la experiencia con los alumnos. Esto es, explorar con los mismos alumnos las distintas dimensiones del currículo para aprender de ellos qué contenidos son relevantes y significativos en su situación concreta y cuáles son las formas adecuadas de orientar sus procesos de aprendizaje.

Esta forma de investigación requiere que los investigadores se incorporen al trabajo de construcción del programa y compartan con productores pedagógicos y técnicos la tarea de obtener de estas exploraciones los elementos para fundamentar una orientación pedagógica. De este modo, la elaboración de un programa resultará de los esfuerzos integrados de distintos especialistas y la evaluación no se restringirá a la medición de resultados.

Este tipo de investigación podría caracterizarse en términos generales como evaluación formativa, siempre que se defina ésta como algo muy distinto a la reproducción de las técnicas y procedimientos de la evaluación sumativa, con la única variante de hacerlo durante la construcción del currículo y no después. Se trata, por el contrario, de construir el currículo y los restantes componentes del programa, con sus mismos destinatarios; se pretende que quienes elaboran el programa aprendan en el proceso y que sus destinatarios tengan la posibilidad de influir en la orientación e implementación del currículo que les está dirigido.

Investigaciones que persigan estos fines seguramente serán más cualitativas que cuantitativas, y sacrificarán algo del rigor en la validación de resultados y procedimientos ante la riqueza de impresiones y la amplitud de experiencias que pueden ser obtenidas con estos enfoques.

En la literatura de investigación educacional, han sido sugeridas orientaciones y formas de investigación que podrían incorporarse dentro de este estilo de evaluación formativa y que deberían ser estudiadas para buscar su adaptación a la problemática presentada en esta trabajo. Una de las sugerencias que parece más fértil es la *entrevista instructiva* propuesta por Bruner (1969). Según Bruner, la evaluación educativa debe dar prioridad a la búsqueda de información que permita elaborar el plan de estudios y formular hipótesis sobre los modos de proceder en la enseñanza, es decir, "... no sólo debe examinar el producto o contenido de la enseñanza, sino también el proceso por el cual el alumno llega o no a dominar los materiales" (Bruner, 1969: 217). De este modo, la evaluación puede contribuir a elaborar una teoría de la instrucción. La entrevista ilustrativa, usada por Bruner como un instrumento en la preparación del currículo, consiste en trabajar intensamente con un alumno o un pequeño grupo y obtener información sobre la manera concreta en que los niños desarrollan su proceso de aprendizaje en contacto con contenidos de enseñanza.

Por su parte, Hastings (1969) aboga por la multiplicación de investigaciones dirigidas a la evaluación del currículo y de las innovaciones curriculares. Su *investigación instructiva* se diferencia de la investigación psicológica tradicional por estar centrada en un conjunto particular de materiales curriculares, por realizarse en el contexto escolar y por intentar dar respuestas concretas y específicas al innovador del currículo sobre el por qué de los resultados obtenidos con sus experiencias y materiales de enseñanza.

En el campo de la enseñanza artística, Eisner busca también nuevos esquemas de investigación y sugiere los métodos de trabajo de la antropología cultural y de la crítica del arte como paradigmas para el investigador de la educación interesado en la fenomenología del aula. Su *clinical criticism*, o modelo crítico clínico, es un intento de participar vicariamente, mediante el ejercicio de la crítica, "en las cualidades y la vida de la enseñanza y el aprendizaje, para estar en mejores condiciones de apreciar lo que esta experiencia significa para alumnos y maestros" (Eisner, 1973: 1209).

También en el campo de la enseñanza de las ciencias, se han sugerido formas de investigación que no se limitan a la comparación experimental de los resultados de diferentes currículos o tratamientos. Easley (1973: 57) indica que "el medio de optimizar el aprendizaje no es controlando la cantidad de los diversos componentes, como se haría con fertilizantes, pesticidas e irrigación de cultivos. La experiencia educativa total no es una suma simple de sus partes ni un efecto de la interacción de variables definidas independientemente". Inspirándose en mucha de la investigación que se ha hecho en física, sugiere que para preparar el currículo y estudiar los problemas de la instrucción se recurra a la exploración y al uso de técnicas como el *test body* de la topografía.

Estas nuevas orientaciones en la investigación del currículo parecen tener afinidad con el enfoque fenomenológico que propone Atkin y su énfasis en las dimensiones intuitivas y estéticas de la enseñanza. La tarea del investigador

debe comenzar “examinando el trabajo de maestros efectivos que utilicen un contenido atractivo, en un intento de validar generalizaciones sobre los elementos que dan fuerza a la enseñanza... Estoy sugiriendo un asalto directo en el cuadro educativo total como un sustituto del enfoque fragmentario que actualmente caracteriza a gran parte de la investigación educacional” (Atkin, 1969: 38).

En suma, ya se trate de diversas formas de entrevistas instructivas intensivas, del desarrollo de técnicas de observación participante, de la exploración en el aula de las interacciones entre el alumno y un cuerpo determinado de conocimientos, o de propuestas tentativas que se deban ensayar directamente con los alumnos en las distintas etapas de preparación del currículo, el elemento común en las anteriores sugerencias es la apertura a nuevos estilos de evaluación e investigación en la construcción del currículo y la preparación de programas educativos.

La adopción de éstos o similares estilos de trabajo no se ajusta ni a la rutina establecida ni al rigor de los cánones científicos más exigentes. Parece ser la mejor respuesta, sin embargo, frente a la actual incertidumbre en la educación de adultos. En esta situación, como aconseja Bruner (1974: 133-4) lo más sensato parece ser adoptar una posición pragmática: ensayar nuestras ideas educativas tratando de hacer la clase de educación más próxima a nuestros fines, corregir en el proceso los excesos y limitaciones de nuestras orientaciones, y luego analizar la calidad de nuestro trabajo.

REFERENCIAS

Arnove, Kobert

1973 “Sociopolitical Implications of Educational Television”, en A. Coladarci y R. Arnove, *Educational Television: A Policy Critique and Guide for Developing Countries*. (A Report to the Ford Foundation). Stanford University: School of Education.

Atkin, J. Myron

1969a “Behavioral Objectives in Curriculum Design: A Cautionary Note”, en R. Anderson (ed.), *Current Research on Instruction*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Atkin, J. Myron

1969b “Research Styles in Science Education” en R. Anderson (ed.), *Current Research on Instruction*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Ausubel, David

1968 *Educational Psychology; A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, David

1970 “Reception Learning and the Rote-Meaningful Dimension”, en E. Stones (ed.), *Readings in Educational Psychology*. London: Methuen and Co.

Ausubel, David

1973 "The Nature of Educational Research", en H. Broudy, R. Ennis y L. Krimerman (eds.), *Philosophy of Educational Research*. New York: Wiley.

Bogoiavienski, D. N. y N. A. Menchinskaia

1970 "The Psychology of Learning", en E. Stones (ed.), *Readings in Educational Psychology*. London: Methuen and Co.

Bruner, Jerome S.

1963 *El proceso de la educación*. México: UTEHA.

Bruner, Jerome S.

1969 *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.

Bruner, Jerome S.

1973 *On Knowing; Essays for the Left Hand*. New York: Atheneum.

Bruner, Jerome S.

1974 "Algunos elementos del descubrimiento", en L. Shulman y E. Keislar (eds.), *Aprendizaje por descubrimiento*. México: Trillas.

Carnoy, Martin

1974 *Education as Cultural Imperialism*. New York: David McKay Co.

Easley, J. A.

1973 "The Natural Sciences and Educational Research — A Comparison", en H. Broudy, E. Ennis, L. Krimerman (eds.), *Philosophy of Educational Research*. New York: Wiley.

Eco, Umberto

1973 *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Madrid: Lumen.

Eisner, Elliot W.

1969 *Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulations and Use in Curriculum*. New York: Rand McNally (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation).

Eisner, Elliot W.

1973 "Research on Teaching the Visual Arts", en Robert M. W. Travers (ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. New York: Rand McNally.

Eisner, Elliot W. y E. Wallance (eds.)

1974 *Conflicting Conceptions of Curriculum*. New York: McCutchan Publishing Co.

Epperson, David y Richard Schmuck

1962 "An Experimentalist Critique on Programmed Instruction", en *Educational Theory*, 12. Urbana, Ill.: University of Illinois.

Gerbner, George

1972 *Technology, Society and Symbols: the Need for Cultural Indicators*. (Preliminary Draft). Philadelphia: The Annenberg School of Communications, Univ. of Pennsylvania.

Hastings, J. Thomas

1969 "Curriculum Evaluation: the Why of the Outcomes", en R. Anderson (ed.), *Current Research on Instruction*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Maslow, Abraham H.

1968 "Some Educational Implications of the Humanistic Psychologies", en *Harvard Educational Review*, vol. 38, no. 4, Fall.

Rogers, Carl R.

1964 "Toward a Science of the Person", en T. W. Wann (ed.), *Behaviorism and Phenomenology; Contrasting Basis for Modern Psychology*. Chicago: University of Chicago Press.

Rogers, Carl R.

1969 *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles Merrill Pub. Co.

Schwab, Joseph J.

1974 "The Concept of the Structure of a Discipline", en Elliot Eisner y E. Wallance (eds.), *Conflicting Conceptions of Curriculum*. New York: McCutchan Publishing Co.

Sutherland, John W.

1973 "Beyond Behaviorism and Phenomenology", en *Fields Within Fields*. New York: The World Institute Council, Winter, no. 10.

Taba, Hilda

1962 *Curriculum Development; Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.