

Análisis y Conclusiones del Proyecto de Educación No-Formal en el Ecuador

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), Vol. VIII, no. 4, 1978, pp. 69-108]

Peter White*
Pilar Núñez**

SINOPSIS

En este artículo se sintetizan los principales resultados de un proyecto de educación no-formal, llevado a cabo en el Ecuador con el fin de transferir a los campesinos adultos las destrezas de alfabetización funcional y matemáticas, y de aumentar su conciencia crítica. El proyecto se lleva a cabo en lo fundamental a través de un modelo que combina el uso de juegos de fluidez y de simulación con el trabajo de grupos dirigido por un facilitador campesino especialmente capacitado. Mediante una réplica experimental del proyecto en 8 comunidades "virgenes", el estudio evalúa los efectos de cada juego en cuanto a aprendizaje y a la elevación de la conciencia; establece los factores que intervienen en su éxito o fracaso, y determina las condiciones de eficacia del proyecto. Los autores concluyen que si se cuenta con apoyo institucional sólido, si se seleccionan cuidadosamente las comunidades y se les hace participar del proyecto, y si los facilitadores se eligen y entrenan debidamente, el modelo evaluado tiene el potencial de lograr los objetivos esperados.

ABSTRACT

This article presents the main results of a non-formal education project carried out in Ecuador with the objective of achieving functional literacy, fluency in mathematics and an increase in social awareness among adult peasants. The project is based on a model that combines the use of fluency and simulation games and group activities directed by an especially trained "Facilitator". An experimental reproduction of the project in 8 "virgin" communities led to the assessment of the effects of each game on the increase of both fluency in literacy and mathematics and of social awareness, to the establishment of the intervening factors in these results, and to the discovery of the conditions of effectiveness of the project. The authors conclude that, given a solid institutional framework, a careful selection, and a high participation of the communities, and a proper selection and training of the facilitators, the project has the potential for attaining the desired results.

* PETER WHITE: Director del equipo que realiza el Proyecto de Evaluación de Educación No-Formal en Ecuador. Ph. D. candidate in Comparative and International Education in la Universidad de California en Los Ángeles.

** PILAR NÚÑEZ: Coordinadora del equipo que realiza el Proyecto de Educación No-Formal en Ecuador. Investigadora en el Centro Internacional de Estudios Superiores de Pedagogía para América Latina en Quito, Ecuador.

Un proyecto conjunto del Ministerio de Educación Pública, la Sucursal Ecuatoriana de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional y la Universidad de Massachusetts. Las opiniones y conclusiones de este artículo se basan en el análisis efectuado por la Universidad de California (Contrato No. AID La-C-1124, 31 de julio de 1975 Marvin Alkin, Luis Laosa y Peter White): Este artículo no representa ningún punto de vista oficial por parte del Ministerio de Educación o USAID.

INTRODUCCIÓN

El actual Programa de Educación No-formal se inició en el Ecuador en 1971, con una investigación en el campo educativo, que llevó a confirmar lo que ya muchos funcionarios del Ministerio de Educación creían; esto es, que ni el incremento en las respectivas partidas presupuestarias del gobierno nacional, ni los programas de ayuda extranjeros en gran escala, habían tenido el efecto deseado en el sector mayoritario del país —el área rural— caracterizado por la carencia de oportunidades en lo que a educación se refiere. El sistema tradicional de educación no llega a personas que sobrepasan la edad escolar, como tampoco transfiere información que pueda aprovecharse en forma eficaz en su vida cotidiana. La investigación concluyó que debería encontrarse y desarrollarse un sistema educativo no tradicional, con el fin de satisfacer las necesidades de los campesinos (especialmente los adultos), para de esta manera contribuir a acelerar el desarrollo del país.

Para el efecto, se firmó un contrato entre la Universidad de Massachusetts (Umass) y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), bajo convenio con el Ministerio de Educación (MDE), según el cual, la Universidad se comprometía a:

- Crear y probar una serie de técnicas y metodologías de educación no-formal, que serían puestas en práctica por instituciones ecuatorianas ya existentes; así como implementar y mantener esas técnicas en áreas no urbanas,
- Desarrollar y probar sistemas de entrenamiento para llevar a cabo estas metodologías y probar el uso de los materiales específicos necesarios para el efecto,
- Proveer al Ministerio de Educación de asistencia técnica en educación no-formal y asistir al gobierno del Ecuador y otras instituciones ecuatorianas en el desarrollo de proyectos como el mencionado.

A) El Proyecto MDE/Umass en el Ecuador

El Proyecto de Educación No-Formal aspiraba a constituirse en un programa experimental innovador, cuyo último propósito era mejorar la educación no-formal en el Ecuador. Para este fin, se dieron facilidades de acción a la Universidad de Massachusetts, siempre de acuerdo con la USAID. Puesto que su actividad debía desarrollarse en función a las necesidades de las instituciones locales, tenía que caracterizarse por una gran flexibilidad en su tarea. De esta manera, las ideas o metodologías que prometieran mayor efectividad, podrían explorarse con más ahínco,

mientras que las de menor trascendencia podrían ser alternadas e incluso abandonadas.

Naturalmente, el Proyecto UMass desarrolló sus propias y particulares definiciones de “educación no-formal”, y, lógicamente, esta concepción se reflejaba en sus actividades, tanto en lo que se refiere a los mecanismos de acción, como en los materiales a usarse. Para Massachusetts, la educación no-formal se fundamentaba en la adquisición de destrezas y conocimientos fuera de situaciones formales de aprendizaje. Esto es, partiendo de la situación real del campesino. Por lo tanto, la información debería usarse directamente por la gente del área rural, en sus propias comunidades y en su vida diaria.

Supuesto que los autores del proyecto creían que únicamente las propias comunidades estaban capacitadas para conocer en forma real sus necesidades, las metas educacionales debían apuntarse a un nivel netamente local. Es más, a un nivel prácticamente individual o particular. De ningún modo podría aceptarse que la educación no-formal pudiera desarrollarse en función de metas de carácter global. Bajo ninguna circunstancia se podría pensar en prefabricar paquetes de aprendizaje, elaborar currícula o programar estructuras de tiempo, dado que las necesidades individuales de los campesinos son cambiantes de un momento a otro, motivadas por circunstancias especiales o inesperadas.

La Universidad vio la educación como un proceso integral y profundo, vinculado con dos factores innegables de las áreas rurales, del país: pobreza y opresión. Por ello, la educación debía ser algo más que la simple adquisición de destrezas que los campesinos podrían desarrollar a fin de mejorar sus condiciones de vida o la acumulación de conocimientos. Debía, por el contrario, permitir y lograr en la gente la percepción real y objetiva de su propia situación, identificar alternativas para sobrellevar esta situación y trabajar en forma conjunta para lograr las metas propuestas.

De esta forma, la educación no-formal implicaba un cambio profundo de la autoconcepción tradicional de la gente rural, que se considera a sí misma como de poco valor y escasa capacidad.

El proyecto cambió en positivas estas ideas a través de los juegos educativos; éstos fueron diseñados tanto en Quito como en Massachusetts y probados extensamente en el campo, en el área rural del Ecuador.

Los juegos eran básicamente de dos tipos: los llamados de “fluidez”, esto es, los que se utilizaban para transferir destrezas específicas, como matemáticas básicas y gramática funcional, y los llamados de “simulación”, juegos que reflejaban situaciones de la vida diaria de los campesinos, con el fin de que los jugadores pudieran “salirse” de su comportamiento habitual y ver su propia situación en forma más objetiva. Ambos tipos de juegos se diseñaron para desarrollar destrezas funcionales y fortalecer el crecimiento de una conciencia crítica; lógicamente, si estos juegos se usaban correctamente.

Los juegos educativos se introdujeron en diversas comunidades de la sierra, a principios de 1972, a través de los “facilitadores” (campesinos seleccionados por sus propias comunidades para recibir entrenamiento y constituirse en recursos para la educación de sus comunidades). Los facilitadores parecían ser los recursos ideales para implementar las técnicas de educación no-formal; ya que, no siendo profesionales, podían aplicarlas directamente a las necesidades de sus pueblos y, además, porque implicaban un costo relativamente pequeño para el programa (los facilitadores eran remunerados con una cantidad exigua, por el tiempo empleado en el entrenamiento y por el utilizado en impartir sus clases).

De igual forma, el Proyecto UMass creía que, como campesinos, los facilitadores podrían estar en capacidad de usar los juegos educativos —dentro de un verdadero proceso de conciencia crítica— mejor que los profesores foráneos.

El modelo facilitador-juegos se popularizó en las comunidades de Tungurahua y Chimborazo, donde se pusieron en práctica inicialmente. En 1973, el Proyecto UMass se instrumentó en ocho comunidades en el área de Colta-Columbe, y en otras nueve comunidades en la zona de Colonche, en el Guayas.

En todas las áreas citadas, el proyecto entrenó a los facilitadores en el uso de un buen número de juegos no-formales, a medida que éstos se iban produciendo. Asimismo, se preocupó de dar apoyo y ayuda a los facilitadores, una vez que iniciaron su respectivo trabajo en cada una de las comunidades.

Paralelamente, UMaas experimentaba con otras técnicas de educación no-formal: programas de radio, en los que los campesinos tenían un alto grado de participación, ya fuera utilizando cintas grabadas por ellos mismos en las sesiones de aprendizaje, ya usando el dibujo representativo de sus diversas experiencias; las fotonovelas se utilizaban para evidenciar o reflejar los problemas reales de la vida rural, los que luego se discutían en grupos; posteriormente, los problemas eran puestos en escena por un grupo de teatro campesino que recorría varias comunidades, a fin de promover las discusiones y la reflexión de la gente; un bibliobus, que llegaba a las comunidades presentando una variedad de incentivos educacionales, por ejemplo, espectáculos de títeres, fotonovelas, teatro campesino, música, juegos no-formales, discusiones de grupo, etc. (Este proyecto se denominó feria educativa).

Dicha experimentación de campo, en lo que al Proyecto UMass se refiere, se complementó con una serie de programas de entrenamiento al personal, desarrollada para transferir las técnicas no-formales a las instituciones ecuatorianas existentes. Tales programas iban desde pequeñas acciones, casi espontáneas (un rápido uso de los diferentes materiales, por parte de organizaciones interesadas en conocerlos), hasta las de gran alcance, que incluían sesiones de entrenamiento intensivo para educadores de adultos, efectuadas en coordinación con el Ministerio de Educación.

Sin embargo, y a pesar del vasto alcance de las actividades e intereses que conciernen a esta parte del Proyecto UMass, han sido justamente los juegos no-formales y los facilitadores de las comunidades, los que han captado el principal, y a veces exclusivo, interés de los observadores ecuatorianos o de fuera del país. Ello ha ocurrido debido a la novedad de tales metodologías en el campo de educación no-formal; su manifiesta aptitud para motivar en los campesinos la adquisición de mayores conocimientos y un nivel más alto de conciencia crítica, y la promesa intrínseca de que el modelo facilitador-juegos podría usarse en otras áreas del mundo.

Todo el programa, que incluye recursos humanos, técnicas y metodologías, ha sido trasladado a la unidad de educación no-formal del Ministerio de Educación.

Se llevó a cabo un nuevo contrato entre dicho Ministerio y la Universidad de Massachusetts a fin de establecer, por un lado, centros de educación no-formal a nivel provincial, seleccionando para ese año cuatro provincias: Cotopaxi, Manabí, Chimborazo y Tungurahua y, por otro, crear sistemas secuenciales para el uso de los materiales de educación no-formal.

B) La evaluación

Para 1974 más de dos años después de que el Proyecto UMass había comenzado su trabajo en el Ecuador, no existía ninguna evaluación completa, realizada por una organización externa ni una revisión de sus actividades específicas; el proyecto por sí mismo había publicado una serie de folletos descriptivos y artículos acerca de sus materiales no-formales; únicamente en 1973 se había efectuado una evaluación global del Proyecto.

Se hacía necesario, por tanto, un examen detallado de los procesos seguidos por el Proyecto UMass y de los resultados de los juegos no-formales, tal como se usaron en las áreas rurales del Ecuador.

A pesar del sinnúmero de reportes, observaciones y discusiones sobre los aspectos más importantes del proyecto, no existía ningún dato firme y real acerca de los juegos y los efectos mesurables que éstos habían producido en los campesinos que los habían practicado ¿Qué resultados favorables, si existían, habían producido estos materiales en destrezas de gramática y matemáticas? ¿Dichos materiales estimulaban el desarrollo de la conciencia crítica? ¿Con qué tipo de personas eran más efectivos los juegos, para alcanzar los objetivos propuestos? ¿Qué influencia tenían en el proceso de aprendizaje, el facilitador como persona, y el tipo de comunidad en que se había trabajado? En definitiva, ¿qué aprendían realmente los campesinos con estos juegos, y bajo qué circunstancias?

El Centro de Estudios de Evaluación de la Universidad de California fue contratado para diseñar y llevar a cabo una evaluación de los juegos

educativos. Se esperaba, pues, que tal estudio contestara todas las pregunta propuestas.

Estas preguntas se dividen en tres categorías generales:

- Características motivacionales y de aprendizaje de los juegos no-formales seleccionados para la evaluación,
- Efectos de concientización y aprendizaje que producen los diferentes juegos y las secuencias de los mismos en los usuarios de diferentes características,
- El marco (facilitador, comunidad, institución de apoyo) en el cual este modelo particular de educación no-formal funciona con mayor efectividad.

I. METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

A) Investigación experimental

Con el fin de conseguir la mejor respuesta a las preguntas enunciadas referentes a los juegos, el equipo de evaluación diseñó un instrumento experimental de campo que, en la medida de lo posible, sería una réplica del proceso que había seguido el Proyecto UMass para el uso de estos materiales de educación no-formal en las comunidades rurales. Más aún, cada paso considerado en la evaluación sería cuidadosamente registrado y analizado, usando una variedad de métodos cuantitativos y cualitativos, que asegurarían un máximo de confiabilidad y validez de la información obtenida.

1. SELECCIÓN DE COMUNIDADES

En primer lugar, se seleccionó a un grupo de comunidades rurales, tomando en cuenta algunos factores de similitud (tamaño, entidad, economía, etc.) con las comunidades en las que el Proyecto UMass había introducido los juegos, en sus inicios.

Asimismo, las comunidades donde se iba a llevar a efecto la evaluación estaban ubicadas en las mismas áreas donde había trabajado UMass: Guayas, Tungurahua y Chimborazo. La mayoría eran villorrios o comunidades cercanas a las que usaron los juegos. Sin embargo, y como aspecto fundamental, en ninguna de ellas se había empleado antes material educativo no-formal alguno. Esto con el fin de asegurar la exactitud y nitidez de los resultados concernientes a los efectos de los juegos, en términos de aprendizaje.

2. EQUIPO DE EVALUACIÓN

El equipo de investigación estaba conformado por un grupo (5 a 8) de jóvenes ecuatorianos, con experiencia en los distintos aspectos de investigación social, evaluación y trabajo en áreas rurales, y un coordinador ecuatoriano, con algunos años de experiencia y conocimientos en investigación social y de la comunicación, evaluación, trabajo de campo y dirección y supervisión de grupos.

Dicho equipo recibió un amplio entrenamiento en las técnicas, métodos e instrumentos a usarse en la evaluación, a cargo de los responsables del proyecto, así como un adiestramiento intensivo en el uso de los juegos educativos, de parte de los personeros de UMass y, finalmente, un entrenamiento completo en dinámica de grupos e interacción personal, a cargo de un equipo de consultores del Centro de Motivación y Asesoría (CEMA).

3. INSTRUMENTOS

Los responsables de la evaluación seleccionaron cuatro de los juegos desarrollados por UMass: dados de sílabas, naipes de sílabas, bingo de números y hacienda. La elección de estos juegos se debió a la importancia que les dio el Proyecto UMass; a la popularidad que alcanzaron en las comunidades donde se habían usado, y a su intrínseca centralización en el aprendizaje básico, que se considera de gran importancia en la educación no-formal (lectura y escritura básicas, destrezas de matemáticas y desarrollo de la conciencia crítica).

A más de los juegos educativos, la evaluación diseñó una serie de instrumentos adicionales a través de los cuales podría obtenerse la información cuantitativa pertinente a los logros producidos por el uso de los juegos, así como información cualitativa acerca de las circunstancias específicas en las que se producen los cambios (si los hubiere), reacciones, comentarios, críticas al proceso, etc. Así, se obtendría un marco exacto del modelo de educación no-formal en cada comunidad del estudio.

Dichos instrumentos, en cuanto a la estructura, formas y métodos de aplicación se refiere, se probaron sucesivamente en prácticas realizadas por cada miembro del grupo y, en forma conjunta, en una comunidad cercana a Quito, semanas antes de su evaluación definitiva.

4. PROCESO SEGUIDO EN CADA COMUNIDAD

Cada trabajador de campo (animadores) tenía bajo su responsabilidad de dos a cuatro comunidades. En cada una de ellas debía seguir un proceso de actividades hasta cierto punto uniforme.

En primer lugar, debía lograr un contacto con las autoridades y líderes locales, a fin de explicar en forma exhaustiva el programa de evaluación. Con su ayuda, el animador debía concertar una reunión general de comuneros, donde nuevamente se explicaría el programa y se trataría de conseguir la máxima colaboración de la gente. Con todas las personas comprometidas a participar, debía concretarse una entrevista personal, a fin de completar el pretest (prueba previa), cuestionario que contenía una serie de preguntas tendientes a indagar el grado de conocimiento de los participantes en gramática, matemáticas y otras, encaminadas a conocer la visión personal de los entrevistados acerca de sí mismos, su comunidad, el cambio social, etc.

Dichas entrevistas debían realizarse antes de introducir el primer juego educativo no-formal, que se usaría en la comunidad. De esta manera, la información serviría como punto de partida, con base en la cual se medirían los cambios promovidos por los juegos (en el cuadro 1 se presenta la lista de las comunidades incluidas en la evaluación, así como el número de participantes en el pretest).

En cada comunidad seleccionada debían introducirse dos juegos diferentes; el primero, cinco veces en otras tantas sesiones consecutivas, y el segundo, en forma idéntica, durante las cinco semanas subsiguientes (el cuadro 2 expone la lista de juegos utilizados en cada comunidad; objeto de la evaluación).

Se usaron cuatro diferentes combinaciones dobles de juegos:

- Hacienda y dados de sílabas,
- Hacienda y naipes de sílabas,
- Hacienda y bingo de números,
- Naipes de sílabas y dados de sílabas.

Las sesiones de juego —un total de 10 en cada comunidad— fueron dirigidas por el animador, siguiendo un formato cuidadosamente elaborado para el uso del juego y la discusión crítica. En esta forma, se aprovechaban todas las posibilidades del juego y, al mismo tiempo, el grupo podía asumir, por sí mismo, una buena parte de la dirección de las sesiones.

Luego de haberse cumplido las cinco sesiones con el primer juego (dentro de la combinación de dos juegos), el animador repetía la misma entrevista personal con cada participante. Igualmente, al finalizar las cinco reuniones donde se jugaba el segundo juego de la combinación, se efectuaba otra prueba individual con los participantes. La repetición del formato de las pruebas (pretest) permitía constatar los cambios individuales ocurridos tanto en el área de destrezas básicas, como en la de conciencia crítica, que se medirían en el transcurso del juego; esto es, cualquier cambio producido por el primer juego aparecía reflejado en la prueba aplicada en

C U A D R O 1
NÚMERO DE PERSONAS A LAS QUE SE LES APLICÓ
EL PRETEST EN CADA COMUNIDAD EXPERIMENTAL
DE LA UCLA

Comunidad	Número de participantes
Provincia de Tungurahua	13
San Pedro	15
San Andrés	17
Urbina	20
Rumipamba	20
Hipolongo	23
Yayuliguí	16
San Antonio	17
San Francisco	25
El Calvario	21
Chilco La Esperanza	
Provincia de Chimborazo	
Asunción	18
La libertad	15
San Isidro	16
Miraflores	18
Jiménez	10*
Pilchipamba	22
Provincia de Guayas	
Olón	15
Palmar	17
San Pablo	17
Montañitas	15
Cadeate	15
Barcelona	27
	Total 427 Participantes

C U A D R O 2
COMUNIDADES SELECCIONADAS POR LOS EVALUADORES PARA INTRODUCIR, IMPLEMENTAR Y EVALUAR LOS MATERIALES DE EDUCACIÓN NO-FORMAL, Y LA SECUENCIA DE MATERIAL O MATERIALES EMPLEADOS EN CADA COMUNIDAD

Comunidad	Bingo de números	Hacienda	Dados de sílabas	Naipes de sílabas
Sierra				
Rumipamba	2	1		
Hipolongo		1	2	
Yayuliguí			2	1
San Antonio	1	2		
San Andrés		1		
San Pedro			1	
San Francisco			1	
Urbina		1		
El calvario		1		2
Asunción	2	1		
La Libertad	1			
San Isidro			1	
Pilchipamba			2	1
Miraflores	1			2
Chilco La Esperanza Jiménez (sin Número)				1
Costa				
Olón		1		
Palmar		1		
San Pablo			2	1
Barcelona	2	1		
Montañita	1			
Dos Mangas		1	2	
Cadeate			1	

Nota: Los números 1 y 2 indican la secuencia de aplicación de los materiales de educación no-formal.

su segunda ocasión; asimismo, los cambios ocurridos durante el segundo juego se medirían en la prueba final.

Así, la información cuantitativa recopilaba los efectos en aprendizaje y concientización producidos por cada juego, considerado en forma individual, y dentro de su combinación con otro juego.

Dada la naturaleza demasiado personalizada en este modelo de educación no-formal y las grandes diferencias existentes entre la gente y las comunidades de un área y otra, era de vital importancia contar con información cualitativa que podría obtenerse durante el proceso de la evaluación en cada comunidad. Puesto que los juegos educativos no-formales no funcionan en el vacío, sino por el contrario en situaciones reales y específicas cada vez que se juegan, una descripción de las reacciones, comentarios, críticas y cambios ocurridos en los grupos de aprendizaje de las comunidades, daría mucha luz y aclararía los hechos, tanto como los datos cuantitativos obtenidos en el pretest. Para este fin, se diseñaron algunos instrumentos en los que los animadores detallaban cronológicamente el proceso seguido en cada comunidad: la introducción del programa y aceptación del mismo (problemas, comentarios, resistencias, etc.); el desarrollo de cada sesión con el grupo (tópicos discutidos, sugerencias hechas por los participantes, el enfoque dado al aprendizaje); un diario de trabajo, que recopilaba día a día los eventos ocurridos en la comunidad; un cuadro de deserciones y razones de las mismas, en caso de haberlas y, finalmente, comentarios personales del animador acerca de su propio trabajo y del desenvolvimiento del grupo y la comunidad.

Esta información cualitativa obtenida por los animadores y complementada en las frecuentes visitas realizadas por el grupo de coordinación y supervisión permitía a la evaluación sopesar cada juego no-formal, considerado como herramienta educativa. Así se llegaría a obtener conclusiones específicas en relación con las condiciones más efectivas bajo las cuales podría funcionar un programa como éste, en las áreas rurales del país.

5. EVALUACIÓN DEL PROYECTO UMass

Finalmente, la evaluación obtuvo el mismo tipo de información —pruebas individuales, visitas y observaciones— en ocho comunidades rurales en que había intervenido el Proyecto de Educación No-Formal de UMass, entre 1972 y 1974.

La finalidad de esta parte de la evaluación era, por un lado, medir los efectos a largo alcance del proyecto no-formal, tanto a nivel individual como a nivel de la comunidad, considerada globalmente; por otro, el estudio de estas comunidades permitía a la evaluación tener una visión más amplia de la experiencia de educación no-formal en el Ecuador. La compleja dinámica que implicaba la relación entre el facilitador, la comunidad

y los grupos específicos de aprendizaje-reflexión, situados alrededor de los juegos, precisaba entenderse en forma más completa y objetiva en la evaluación de tales comunidades, quizá en un grado mayor que a través del solo experimento.

B) Análisis de los datos

Los datos cuantitativos obtenidos durante la evaluación (verbigracia, las pruebas individuales) se procesaron electrónicamente en la Universidad de California, en Los Ángeles. Este análisis obtenido básicamente por computadora, que se utilizó para obtener variables correlacionadas e independientes, además de coeficientes de correlación consistió en Pruebas T. Los coeficientes se computaron individualmente, para obtener varios índices de aumento en el aprendizaje (escritura, lectura y destrezas en matemáticas), así como para lograr el índice de cambio en conciencia crítica, que apareció en los instrumentos administrados a cada participante. Luego se analizaron los datos de acuerdo con las cuatro agrupaciones principales de la información obtenida, o variables independientes: por características demográficas (sexo, edad, ocupación, relación con el medio, etc.); por el nivel de conocimiento de los participantes, evidenciado en la primera entrevista; por cada comunidad considerada como un todo, y por cada juego jugado.

Los datos cualitativos (diarios de trabajo, observaciones, descripciones de las sesiones de juego, entrevistas, etc.) se revisaron concienzudamente en Quito, para mayor seguridad y satisfacción de la evaluación. Lógicamente, se habían realizado algunas reuniones con el grupo de animadores durante el transcurso del proyecto, a fin de verificar la información, revisar los procedimientos e intercambiar opiniones. De esta forma, se contaba con una buena cantidad de datos que complementaría la información cuantitativa. Sin embargo, cuando la supervisión o coordinación consideraba insuficientes los datos, acudía a las mismas comunidades en donde satisfacía las inquietudes o complementaba la información.

Toda esta información se recogió teniendo presentes las principales preguntas que hacía el estudio y, con relación a ellas, fue desarrollada y compendiada por el grupo responsable del Proyecto de Evaluación.

II. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

El análisis de los diversos tipos de datos obtenidos en la evaluación y la comparación de los resultados de las pruebas o tests con los datos cualitativos (observaciones y procesos seguidos en las comunidades), permitieron a la evaluación sacar algunas conclusiones respecto a los juegos educativos no-formales, desarrollados por el Proyecto UMass. Cuando estos resultados se consideran como parte de un modelo específico de educa-

ción no-formal conducen, a su vez, a conclusiones relacionadas con el marco en el que tal modelo puede funcionar con más efectividad y, por tanto, puede ser más beneficioso.

A) Características de aprendizaje y motivaciones de los juegos

1. CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE

El Proyecto de Educación No-Formal delineó un considerable número de características físicas y cognoscitivas que juzgó importantes para que estos juegos tuvieran la suficiente aptitud para transferir destrezas fundamentales (gramática y aritmética) a los campesinos usuarios. Los juegos debían tener un formato simple, para que los campesinos pudieran manipularlos fácilmente y con poca o ninguna dirección externa. Además, esta simplicidad debería motivar a los campesinos a tomar un papel de mayor incidencia tanto en la reproducción de los juegos, como en las alternativas de uso, a fin de que estuvieran de acuerdo con sus propias necesidades de educación. Los juegos se diseñaron también para ofrecer diferentes experiencias de aprendizaje a los campesinos y, al mismo tiempo, para conducir al desarrollo de las destrezas de comunicación y a la “reflexión” de las experiencias diarias.

La evaluación utilizó y observó decenas de veces los cuatro juegos de alfabetización no-formales, en las comunidades experimentales y bajo las más variadas circunstancias. Estas experiencias permitieron un examen minucioso de las características intencionales de los juegos, bajo las condiciones en que se practicaban en el campo.

Se encontró, en primer lugar, que los tres juegos de “fluidez” o destrezas (dados de sílabas, naipes de sílabas y bingo de números) eran usados fácilmente por los campesinos, incluso, en forma efectiva y útil, aun sin la presencia del facilitador. Esto último solamente en lo que a objetivos de destrezas específicas se refiere; es decir, como simples herramientas de lectura y matemáticas. Sin embargo, con mucha frecuencia sí era necesaria la intervención del facilitador para clarificar o corregir palabras, solucionar problemas de matemáticas o aclarar conceptos no familiares. Por su característica de sencillez física, pudieron haberse reproducido en las comunidades rurales, pero esto nunca ocurrió.

El juego denominado hacienda es mucho más complejo, desde su formato. Sus numerosos elementos, roles y conceptos, a menudo confunden y hasta frustran a los participantes. Además, se requiere un cierto nivel de alfabetismo para poder jugar con facilidad y efectividad, ya que una gran parte del juego depende de las instrucciones escritas, títulos de propiedad y tarjetas diversas. La presencia del facilitador u otra persona entrenada para conducirlo, se hace absolutamente necesaria, debido a la compleji-

dad de la materia misma del juego. Finalmente, se observó que su reproducción, por parte de los campesinos, era extremadamente difícil pues la variedad y cantidad de materiales y elementos que utilizaba, rebasaba las posibilidades y medios de la mayoría de comunidades pequeñas, donde se efectuaba el programa.

Los tres juegos de fluidez sí pueden servir de base para la conducción del proceso de reflexión de la realidad rural, por parte del facilitador. Su contenido simple y alcance limitado (formación de palabras, resolución de problemas elementales de suma y multiplicación), requieren la presencia de un facilitador u otras personas entrenadas, poseedoras de la destreza o habilidad de saber tomar un concepto del juego y desarrollarlo con la gente. El juego de la hacienda, por el contrario, ofrece por sí mismo, bases más inmediatas para la reflexión del grupo de aprendizaje, porque presenta situaciones y personajes tomados de la vida diaria.

La evaluación descubrió que la armonía entre la experiencia del juego y las situaciones diarias es la base más sólida para la reflexión, que puede ofrecer un juego no-formal. La simulación proporciona al campesino un marco de objetividad dentro de la vida rural —que raramente tiene posibilidad de conseguir— y, por ende, la oportunidad para comenzar a analizar los problemas siempre con miras a solucionarlos.

Por tener más posibilidades para la discusión, la hacienda es también mucho más flexible como herramienta de reflexión, si la comparamos con los juegos de fluidez.

De los cuatro juegos analizados en el estudio, solamente la hacienda permite un verdadero desarrollo de las destrezas de comunicación interpersonal y de grupos. Su formato y su contenido, basados en la realidad rural, fuerzan al participante a contactar con los otros jugadores ya aprender a expresarse en una variedad de asuntos a nivel personal y social. Los juegos de fluidez, en cambio, tienden a constituirse en experiencias altamente individualistas, que no necesitan de expresiones de meditación profunda.

Según la evaluación, los juegos sí satisfacen ciertas necesidades de aprendizaje de los campesinos. Necesidades interpretadas de acuerdo con las propias definiciones de las personas o instituciones que diseñaron los materiales.

Más aún, las limitadas perspectivas de aprendizaje de cada juego —aunque en hacienda son algo más abiertas— así como su diseño formal para lograr tales objetivos, se convierten en obstáculos para que los juegos sean, como comúnmente se afirma, completamente autodirigidos y autogenerados.

2. CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONALES

Los juegos no-formales diseñados por UMass no tienen sólo la intención de transferir destrezas funcionales específicas los campesinos usuarios; sino que aspiran a motivar en ellos actitudes y acciones que los ayudarán en su desarrollo personal y el de la comunidad entera. La evaluación examinó los dados de sílabas, naipes de sílabas, bingo de números y hacienda, con relación a su contenido y aspecto formal, con el objeto de identificar los elementos que actúan para motivar a los campesinos. Con igual trascendencia e interés, se examinaron los fines específicos hacia los cuales parecían tender los elementos motivacionales, así como su alcance por parte de los campesinos que usaron los juegos. Dicho de otra manera, saber hasta dónde llegaban los campesinos motivados por los juegos educativos.

Algunas metas motivacionales básicas de los juegos del Proyecto UMass son las siguientes: los juegos deberían despertar y mantener el interés de los participantes; promover la participación activa de los campesinos; integrar al grupo y romper las inhibiciones individuales. La experiencia en el uso de estos cuatro juegos —algunos introducidos en más de 25 comunidades campesinas— posibilitó que la evaluación observara, en la práctica, esos objetivos motivacionales.

3. INTERÉS POR ASISTIR AL PROGRAMA

De esta forma, se constató que los cuatro juegos evaluados tienen, en mayor o menor grado, la misma capacidad o habilidad para despertar un interés inicial en las comunidades rurales, ayudando de esta manera a la introducción del programa de educación no-formal. Sin embargo, difieren muchísimo en la capacidad para mantener tal interés. El bingo de números por ejemplo, debido a su extrema simplicidad de contenido, aburría muy pronto a los participantes, quienes a veces lo consideraban más como juego recreativo que educacional. Los campesinos familiarizados con las cuatro operaciones, en la compra-venta de sus productos encontraron al bingo de números totalmente inadecuado.

La novedad de los dos juegos de alfabetización, naipes y dados (que usan letras en lugar de números), despertó gran interés en los diferentes lugares en que se introdujeron y en gentes de diversas características. Generalmente, este interés se mantenía durante periodos más largos que con el bingo. Los adultos con dos o tres años de escolaridad, fueron los más motivados para la asistencia continua y el uso de dichos juegos. Se trataba, precisamente, de campesinos que demostraban una gran dificultad en deletreo y vocabulario.

En cuanto a la hacienda, indudablemente fue el juego más exitoso para mantener el interés de los participantes, debido a su íntima relación con la realidad campesina, y su gran variedad de situaciones y roles que casi nunca se repetían en forma exacta. Más aún, las múltiples facetas del juego, permitían el enfoque de problemas y circunstancias desde una gran diversidad de puntos de vista; justamente, esta gama de experiencias de aprendizaje motivó a los participantes a llevar a la práctica lo que aprendían.

4. PARTICIPACIÓN ACTIVA

Asimismo, se observó que todos los juegos evaluados invitan a los asistentes a la participación, pero en distinto grado. El bingo de números coloca a las personas en un nivel pasivo o receptivo; es decir, el individuo no aporta contribución alguna para el aprendizaje del grupo o el suyo propio. Los dos juegos de alfabetización, por el contrario, estimulan a los participantes a ser creativos en lo que están aprendiendo, por ejemplo, la construcción de palabras, aunque de una manera limitada y altamente individualista.

Los tres juegos de fluidez o juegos de destrezas conllevan limitaciones cognoscitivas y permiten a los campesinos pocas posibilidades de desarrollar un sentimiento de "propiedad" o dirección en el proceso de aprendizaje, de tal manera que, si bien la participación es activa, no es verdaderamente creativa, lo que sería de muy poco beneficio para el desarrollo de la comunidad.

La hacienda tiene alcances más amplios en cuanto al aprendizaje y logra una participación personal mucho más profunda. Los jugadores, en gran medida, controlan el desarrollo y los resultados del juego y, por ende, sus propias experiencias de aprendizaje. Se pensó que, gracias al uso de la hacienda, los grupos rurales estaban mucho más motivados para continuar su propia educación y aplicarla a su situación actual, por ejemplo, en las relaciones con las autoridades, en su desenvolvimiento en el mercado, etc.

5. IDENTIDAD DE GRUPO

Se encontró que solamente la hacienda, por su diseño físico y su contenido, actuaba para desarrollar un sentido consciente de identidad de grupo, autoconfianza y eficiencia entre los participantes rurales. La característica de simulación permitió a la gente expresarse acerca de temas o situaciones importantes; el hecho de jugar juntos, como grupo, parece que ayudó a romper muchos de los temores y suspicacias que siempre han obstaculizado el trabajo de conjunto en las áreas campesinas.

En cambio, los tres juegos de fluidez, por su carácter individualista, sólo promovieron logros a nivel personal y competencia en vez de cooperación de grupo.

En resumen, los cuatro juegos motivaron, inicialmente, la participación o asistencia a las reuniones de aprendizaje no-formal; sin embargo, no son igualmente efectivos para mantener ese interés. Todos los juegos unieron activamente a los campesinos en las sesiones, pero en un grado diferente. La hacienda, en particular, mostró características que motivaron a los campesinos a un creciente sentido de participación en su propia educación y a posibles aplicaciones de ésta, en la comunidad. Únicamente la hacienda manifestó elementos eficaces para despertar en el grupo un sentimiento de orgullo por sus propios valores y una identidad de grupo.

B) Logros de aprendizaje y conciencia crítica producidos por los juegos no-formales

La información estadística en la que se basan estos resultados fue recogida en los pretests aplicados individualmente a los participantes de 15 comunidades evaluadas. Como se dijo anteriormente, se siguió el siguiente proceso: la primera entrevista se llevó a efecto previamente al uso de los juegos; la segunda, inmediatamente después de haberse jugado en cinco ocasiones el primer juego escogido para la comunidad, y la tercera y última, al final de las cinco sesiones en las que se jugó cinco veces el segundo juego de la combinación.

Las entrevistas constaban de diversas pruebas de lectura, escritura y habilidad matemática, que crecían en dificultad, a medida que avanzaba la prueba; además de una sección de preguntas que manifestaba el concepto que el participante tenía acerca de sí mismo, de la comunidad y de las fuerzas y circunstancias que giraban alrededor de su vida.

Los ítems de conocimiento de las pruebas, se orientaron a medir los resultados de aprendizaje en conexión con los juegos, mas no a medir las limitaciones de las destrezas de los participantes.

1. EFECTOS DE APRENDIZAJE

a) Relación comunidad-aprendizaje

Luego del análisis global de los datos y de un estudio minucioso de éstos, en relación con cada comunidad considerada como un todo, se observó que:

Los dados de sílabas, aparentemente, produjeron una mejora en escritura estándar (una de las medidas de alfabetización) en sólo una de las siete comunidades donde se introdujo este juego.

En otra comunidad, se encontró un aumento inesperado en la medida de destrezas matemáticas. Ningún avance se registró en las otras áreas que cubría el pretest, en las comunidades restantes.

Cuando se realizó un análisis de la información, circunscribiéndola a los participantes que obtuvieron un puntaje muy bajo en su primera prueba, se encontró que el uso de los dados de sílabas no había producido un aumento significativo en ninguna de las áreas de alfabetización.

Parece, asimismo, que los naipes de sílabas produjeron efectos mensurables mínimos, entre los grupos campesinos que los practicaron. En ninguna de las cinco comunidades donde se introdujo el juego, los instrumentos de prueba revelaron avances en las diversas áreas de alfabetización.

El bingo de números fue evaluado en cuatro comunidades rurales; en una de la sierra y otra de la costa, se encontró que el juego sí había logrado un aumento en las destrezas, matemáticas de la gente, según lo reveló el puntaje. Al final de la evaluación, los participantes lograron resolver entre dos y tres problemas más en un total de 25 y 39 que debían completar durante las pruebas. Más todavía, para los participantes que obtuvieron puntaje mínimo en el test inicial, la ganancia fue aún mayor, en muchos casos sobre cuatro.

Según estos resultados, se podría afirmar que el bingo de números constituyó, por lo menos parcialmente, un éxito para mejorar las destrezas matemáticas de los campesinos que lo jugaron, y más exitoso aún fue para los participantes que necesitaban, específicamente, ayuda en esta área.

Aunque la hacienda no es esencialmente un juego de aprendizaje, sus numerosos elementos escritos (tarjetas, títulos de propiedad, etc.) y la utilización de destrezas matemáticas (préstamos bancarios, compra y venta de propiedades y productos agrícolas) llevaron a los responsables de la evaluación a creer que podrían existir algunas "casualidades" de aprendizaje en las áreas de matemáticas y alfabetización, como resultados del uso de dicho juego. Estos posibles efectos se midieron a través de la misma prueba utilizada con los otros juegos no-formales.

En dos de las nueve comunidades donde se practicó hacienda se observó un incremento en el puntaje de lectura, al finalizar la evaluación. En otra comunidad se notó un aparente rendimiento en escritura estándar, en tanto que en una más se registró un aumento en destrezas matemáticas. Del análisis efectuado entre los participantes con menor puntaje inicial, se puede observar que en la sierra se logró un aumento significativo en las áreas de lectura y escritura funcional, lo cual no sucedió en la costa.

Estos resultados podrían, en un principio, llevar a confusiones o engaños, puesto que los logros de aprendizaje se encontraron solamente en pocas comunidades donde se jugó hacienda. Sin embargo, una interpretación más realista, indica que hacienda tiene un verdadero potencial si se utiliza estrictamente, como una herramienta de aprendizaje, más aún, sus posibilidades de aprendizaje parecen situarse en diversas áreas de las destrezas básicas de alfabetización y matemáticas.

Con mayor fuerza que en los tres juegos de fluidez evaluados, los resultados en aprendizaje de hacienda dependen, en gran manera, del enfoque que el facilitador y los participantes den a este juego.

b) Relación características demográficas-aprendizaje

Con el fin de examinar más a fondo los efectos cognoscitivos de estos juegos no-formales, se analizó el total de participantes de la muestra en relación con las características demográficas, lo cual permitió identificar con mayor certeza las características de campesinos para quienes los juegos serían más beneficiosos y las áreas de aprendizaje precisas en que esto ocurriría.

El uso de los naipes de sílabas pareció incrementar la habilidad de lectura en los participantes de mayor edad, en los de status ocupacional más bajo y en los que tenían menos años de educación formal; el mismo efecto se encontró, de manera generalizada, entre las mujeres participantes.

Entre las personas que habían experimentado sólo un mínimo de estímulos educacionales (televisión, radio, contactos personales de afuera, etc.), se descubrieron logros en destrezas de escritura funcional. Se encontraron, asimismo, logros inesperados en los puntajes de matemáticas entre los participantes que tenían menos años de escolaridad, lo cual podría indicar un posible efecto motivacional de este juego en otras áreas de aprendizaje.

En cuanto a los dados de sílabas, el mayor incremento en habilidad para la lectura se registró entre la gente que había recibido mayores estímulos externos (televisión, radio, prensa); este resultado estadístico coincide con las observaciones cualitativas de la evaluación, que lo consideraron como un juego más difícil que los naipes, debido a sus menores posibilidades para formar palabras. De ahí, que los participantes que tenían mayor contacto con palabras impresas podrían, lógicamente, aprovechar el juego de dados en forma más efectiva.

De igual manera, los efectos más significativos en el área de escritura estándar (deletreo correcto) ocurrieron entre las personas que mostraron menor contacto previo con los medios impresos y, al igual que en los nai-

pes de sílabas, se observaron aumentos inesperados en los puntajes de matemáticas, como resultado del uso de los dados de sílabas.

El bingo de números pareció mejorar los puntajes en matemáticas de aquellos participantes en que, justamente, se esperaba ocurriese; quienes tenían menos educación formal y que nunca orara vez habían participado en asuntos de la comunidad. Este efecto positivo se observó también entre las mujeres participantes.

Analizando la hacienda, los resultados más significativos en lectura se observaron entre los comuneros que manifestaron un nivel de educación formal más alto y entre quienes más a menudo participaban en asuntos de la comunidad. Los resultados más positivos en matemáticas, se lograron en la gente que tenía mayor contacto con el mundo exterior (por ejemplo, a través de la radio). Esto indica que, probablemente, las posibilidades de aprendizaje del juego de hacienda son mejor aprovechadas por la gente del área rural poseedora de ciertos niveles de educación y activismo, que por la gente analfabeta o semianalfabeta.

Estos resultados permiten bosquejar un posible patrón: El bingo de números parece transferir, en forma efectiva, destrezas matemáticas a las personas más necesitadas en esta área. Los naipes de sílabas, por el contrario, son efectivos como una ayuda básica de alfabetización para los participantes que tienen un nivel inicial bajo en lectura y escritura. En cambio, los dados de sílabas parecen ser más aptos para las personas que muestran un nivel de conocimiento un tanto mayor, ya que se observaron efectos más positivos en los puntajes de lectura, entre los participantes que ya tenían alguna educación o experiencia de comunicación con el mundo exterior, base en la que se construyó ese nuevo conocimiento. Finalmente, el juego de hacienda fue mucho más efectivo, como instrumento de aprendizaje, entre los participantes que definitivamente tenían más años de escolaridad y entre los más activos en los asuntos de la comunidad. Este resultado, probablemente, puede atribuirse a la mayor complejidad con que el juego utiliza las destrezas de alfabetización y matemáticas existentes.

c) Relación asistencia-aprendizaje

La evaluación también se interesó en conocer la relación entre la asistencia y los resultados de aprendizaje; es decir, el efecto que la mayor o menor asistencia de los participantes a las reuniones produce en su aprendizaje. En cada comunidad evaluada se mantuvo un registro completo de

asistencia, cuyos datos se computaron a través del análisis de correlación, con los logros alcanzados mediante el uso de cada juego. Esta correlación, para cada participante y cada área de aprendizaje, se midió por los instrumentos pretest.

En los naipes de sílabas no se encontró ninguna relación significativa entre el número de veces que se jugó y cualquiera de las variables de aprendizaje. Todo esto indica que el valor de instrucción del juego es limitado y, probablemente, tiene lugar solamente en las primeras ocasiones en que el individuo utiliza el juego.

Los datos de sílabas muestran el mismo patrón, cuando éste es implementado, en primer lugar, dentro de la combinación de dos juegos por comunidad. Sin embargo, cuando se utiliza como segundo juego, ya sea a continuación de hacienda o de naipes de sílabas, los logros de lectura producidos por los datos aumentan en proporción a la mayor asistencia durante las reuniones del primer juego de la serie. Es decir, parece que los datos considerados en forma aislada, tienen solamente limitadas posibilidades para transferir destrezas de lectura; pero cuando se usan después de cualquier otro juego no-formal, sí producen efectos considerables, con base en las experiencias del primer juego. Este parece ser un efecto impulsor o "estimulante".

El bingo de números fue más efectivo para impartir destrezas matemáticas, casi siempre que lo practicaron los campesinos, y como ocurrió con los datos de sílabas, su efectividad se incrementó cuando se jugó después de las cinco sesiones con hacienda.

En las áreas de destrezas específicas, solamente se encontró una pequeña relación entre un mayor uso del juego y mayores logros: Hacienda produjo considerables frutos en el aprendizaje (concretamente escritura funcional). Probablemente, ello se debe al alto nivel de destrezas que caracterizan al juego, propio de personas más educadas; de ahí que el juego es menos valioso para participantes que no poseen, desde un comienzo, tales destrezas.

La evidente relación entre la asistencia y el incremento del aprendizaje, a través del uso de los juegos no-formales, especialmente entre participantes de los niveles más bajos de educación y ocupación, motivó a la evaluación para analizar las verdaderas causas de deserción y la pérdida de interés que se presentaron, en mayor o menor grado, en todas las comunidades.

Se encontró que la principal barrera que impedía una asistencia continua eran las condiciones de trabajo de los campesinos: Largos días de trabajo fuera de la comunidad, actividades que requerían la presencia del participante, así como grandes distancias desde el lugar de trabajo al centro de la comunidad, constituían los factores más fuertes que provocaban la ausencia de la gente a las reuniones periódicas. Solamente los indivi-

duos más altamente motivados asistían con más regularidad cuando se implementaban los juegos de fluidez.

Cuando se jugó hacienda, en cambio, la deserción —con personas de todas las características— fue menor, debido a las múltiples posibilidades intrínsecas del juego, en cuanto a aprendizaje, reflexión y análisis de la situación rural y a su valor como factor de entretenimiento para la gente.

Desafortunadamente, la asistencia a todos los juegos fue menor entre las mujeres, uno de los grupos que parecía ser el más beneficiado con las sesiones de aprendizaje. Esta aparente falta de interés fue realmente el resultado de los patrones de trabajo, según los cuales las mujeres ayudaban en la agricultura durante el día y realizaban los quehaceres de la casa y tareas familiares durante la noche. Además, influían las barreras conyugales (especialmente en la costa) que impedían la participación de la mujer en las actividades de la comunidad.

En resumen, las sesiones de los juegos no-formales no siempre fueron aptas o eficaces para atraer y mantener la asistencia de los campesinos rurales, para quienes aquéllos fueron diseñados y desarrollados. Obviamente, este factor pesó negativamente para la consecución de uno de los principales objetivos de los juegos, como herramientas de aprendizaje en las comunidades.

2. EFECTOS EN LA CONCIENCIA CRÍTICA

Cada sesión de juego realizada en las comunidades evaluadas concluía con el periodo de “reflexión”, diseñado para desarrollar la conciencia del individuo acerca de sus problemas diarios, con base en la experiencia de los juegos. A este conocimiento profundo se le denominó “conciencia crítica”.

Para medir los cambios en este aspecto, las entrevistas realizadas por el personal e individualmente, contenían una serie de preguntas relacionadas a la visión del participante acerca de sí mismo, de la comunidad y de las posibilidades para el cambio. Justamente, el análisis de estas respuestas constituyó la base de los resultados de la evaluación, relativos a los efectos de los juegos no-formales, en esta importante área.

a) Relación comunidad-conciencia crítica

Uno de los análisis efectuados permitió observar que la reflexión desarrollada con el uso de los naipes de sílabas (usualmente alrededor de palabras que habían formado los asistentes), pareció ser efectiva para aumentar los niveles de conciencia crítica en dos de las cinco comunidades donde fuera evaluado. Las dos comunidades se encuentran en la

costa. Ningún efecto conmensurable, en este sentido, apareció en las tres comunidades de la sierra.

Significativamente, sucedió lo contrario con la utilización de los dados de sílabas, habiéndose encontrado logros en conciencia crítica en dos grupos de la sierra (de cuatro donde se practicó el juego), pero ninguno en las tres comunidades de la costa.

La utilización del bingo de números, aparentemente no tuvo efectos en el desarrollo de la conciencia crítica, en ninguna de las cuatro comunidades donde se practicó.

Es importante subrayar, que hacienda fue el único juego no-formal evaluado que tuvo como objetivo intrínseco el desarrollo de la conciencia crítica. Mientras los juegos de fluidez dependían de la reflexión que seguía a cada sesión, hacienda se diseñó para incluir un proceso de reflexión durante el de involucramiento mismo del juego. Sin embargo, se encontró que también éste podría ser marginalmente efectivo para lograr su finalidad en una forma mensurable.

Se registraron incrementos en conciencia crítica en dos de las tres comunidades de la costa, donde se ejercitó hacienda, pero sólo en una de las seis comunidades de la sierra.

Todo esto trae como consecuencia que, el medir algo tan indefinido como la “conciencia crítica” es, en el mejor de los casos, un asunto que conlleva bastante riesgo. Mucho más, cuando uno considera la inmensa importancia que tiene el facilitador y el grupo particular donde se usan los juegos” en el desarrollo de este atributo.

Los resultados a nivel de grupo deberían, por tanto, considerarse más como un indicador de la efectividad de estos juegos no-formales, que como conclusiones definitivas. Tales, conclusiones —si de alguna manera son posibles en el campo de la educación no-formal— deberán esperar un análisis más profundo de todos los factores que intervienen en el desarrollo de la conciencia crítica.

b) Relación características demográficas-conciencia crítica

Cuando tales datos se analizaron a nivel individual, es decir, tomando en consideración las características personales de los participantes, se encontraron relaciones mucho más claras.

Los naipes de sílabas fueron más efectivos para ayudar al desarrollo de la conciencia crítica de la gente más joven, de quienes participaban en organizaciones comunales y de los que más habían leído periódicos y revistas. Un patrón general y similar se mantuvo para los dados de sílabas y bingo de números: el mayor aumento se notó entre los más jóvenes, los de niveles educacionales más bajos y quienes tenían, por lo menos, un

mínimo contacto con el medio exterior, sobre todo a través de la radio y la televisión.

Esto indicaría que el proceso de reflexión con los tres juegos de fluidez resultó más beneficioso para los participantes abiertos al cambio, en ideas y maneras de ver su situación, ya fuera debido a su edad, que los hacía más moldeables, su receptividad a estímulos externos o su interés en asuntos locales.

Como nota importante, cabe señalar que no son los mismos tipos de personas, los que parecen recibir los más altos beneficios educacionales de estos juegos.

Hacienda presenta una diferencia en este patrón, consistente en que los diversos tipos de personas parecieron desarrollar, en forma más marcada, un estado de conciencia crítica; lo mismo gente con un alto nivel de educación, que los más jóvenes o personas con niveles ocupacionales más bajos. Esto sugiere que hacienda tuvo un efecto mucho mayor entre los individuos con más profunda insatisfacción socio-económica.

c) Relación asistencia-conciencia crítica

Al estudiar los datos de conciencia crítica en relación con la mayor o menor asistencia a las sesiones de juego, se encontró que naipes de sílabas, considerado como primer juego en la combinación de dos, tuvo el mismo efecto sin importar la frecuencia en que lo usó el participante. Sin embargo, cuando se lo jugó en segundo término en la secuencia, se obtuvo una relación significativa: a mayor número de asistencias de las personas, correspondía mayor incremento en la conciencia crítica. Según esto, los naipes por sí solos no son las mejores herramientas en esta área, pero cuando se utilizan conjuntamente con otro juego, podrían ser aptos para recoger y aprovechar las experiencias del juego previo, así como la confianza que se logró durante esas sesiones.

El mismo resultado se obtuvo de los datos relacionados con la frecuencia de uso de los dados de sílabas y en cuanto al bingo de números, no se encontró relación significativa. Esto se debe, probablemente, al limitado campo de reflexión que tiene el juego, en el cual, cualquier logro es más bien inmediato, pero no fortalecido con el tiempo.

El resultado más sorprendente en esta área se refiere a que los efectos de hacienda en la conciencia crítica tampoco parecen tener ninguna relación con el número de veces que lo jugaron los campesinos. Aunque este resultado sea contrario a las observaciones de los facilitadores o animadores, quienes afirman que la gente se vuelve más abierta y confiada mientras más juega, podría ser también una confirmación de lo ya mani-

festado, en el sentido de que los mayores efectos de hacienda en esta área se producen entre la gente que parece tener mayor insatisfacción socio-económica y una inclinación natural hacia un estado de conciencia crítica.

En resumen, esto conlleva la posibilidad de que hacienda actúe como un “destello” en el desarrollo de la conciencia crítica, en lugar de ser un “cultivador” lento y mentiroso de ese estado de la mente

Es necesario enfatizar, nuevamente, que todos estos resultados, tanto los educacionales como los relacionados con la conciencia crítica, son más bien indicadores del poder de los juegos no-formales, que conclusiones concretas de sus efectos en todos los tiempos y todos los campesinos. La importancia del proceso, que implica un programa no-formal como éste —con facilitadores y juegos—nunca podrá ser suficientemente enfatizada; por lo cual la evaluación dio igual valor y atención esmerada al ambiente ecológico e institucional, que a los factores personales que tanto influyen en los resultados discutidos en esta sección.

C) Condiciones bajo las cuales el modelo facilitador-juegos no funciona con efectividad

La educación no-formal, tal como se entiende y como ha sido implementada por la Universidad de Massachussets en su Proyecto No-Formal en el Ecuador, es descentralizada y no directiva. Sus metas a corto plazo son específicas (mejoramiento en destrezas fundamentales aplicables en forma inmediata), mientras que sus metas a largo plazo solamente pueden expresarse en términos de cambio en las percepciones de la gente acerca de su realidad y en términos de acción para lograr el mejoramiento de su situación.

Para el cumplimiento de estas metas se requiere que la educación no-formal sea absolutamente flexible, encaminada a desarrollar las actividades individuales y las destrezas específicas. De esta manera, el campesino no estará encerrado en destrezas que se restrinjan a los cambios del momento presente; sino al contrario, podrá enfrentar, efectivamente, situaciones futuras.

La evaluación llevada a cabo por la Universidad de California enfocó su atención de manera especial, a dos componentes educativos experimentales: facilitadores y juegos de aprendizaje no-formal en los cuales el Proyecto UMass puso sus mejores esfuerzos en términos de conceptualización, tiempo y experimentación de campo. Igualmente, estos dos aspectos han despertado mayor interés para los observadores extremos.

Si bien estos dos componentes no constituyen un sistema completo de

educación no-formal (ni lo han intentado), las observaciones efectuadas en las comunidades utilizadas por UMass y las entrevistas e intercambio de opiniones con los facilitadores de las mismas, así como la experiencia de implementar un modelo similar en algunas comunidades rurales "vírgenes", han permitido a la evaluación concluir que los juegos son decisivos para el cumplimiento de 105 objetivos que se proponen los facilitadores y éstos son elementos decisivos para una verdadera utilización efectiva de los juegos.

En resumen, los facilitadores y los juegos educativos conjuntamente, tienen un gran potencial para fincar las bases de un auténtico modelo de educación no-formal en el Ecuador.

El modelo facilitador-juegos considerado estrictamente como un programa de alfabetización funcional de bajo nivel y bajo costo, podría implantarse en casi todas las áreas del Ecuador y casi bajo cualquier tipo de condiciones. Pero si se considera este modelo en su sentido más amplio, o sea, como un vehículo de alfabetización, que al mismo tiempo despierta a la gente del área rural hacia una conciencia más abierta acerca de lo que la rodea y para que avizore más posibilidades de cambio en su forma de vida, entonces, sí existe una serie de condicionamientos que deben tomar en cuenta: el marco institucional, las comunidades rurales a ser incluidas en el programa, la gente (facilitadores) que implementará el programa a nivel local y los juegos, que se van a poner en práctica.

Ninguna de estas condiciones puede conseguirse fácilmente; sobre todo si se toman como un conjunto. Sin embargo, los evaluadores consideran que para un funcionamiento óptimo del modelo no-formal facilitador-juegos, son necesarios todos los condicionamientos establecidos, puesto que son mutuamente dependientes unos de otros.

1. MARCO INSTITUCIONAL

Las numerosas conversaciones sostenidas entre los facilitadores entrenados y UMass, dieron como resultado dos conclusiones importantes: Primera, un programa de educación no-formal constituye un problema o carga pesada para el facilitador y, segunda, crea una gran incertidumbre por el descuido en especificar hacia dónde llevará el programa a los participantes.

Varios facilitadores indicaron que, debido a estas razones, ellos permanecerían eventualmente inactivos. La misma incertidumbre flotaba en Quito. Entre todas las personas entrevistadas en USAID, UMass y el Ministerio de Educación, ni siquiera dos coincidieron en la forma en que el modelo podría ser apoyado y continuar adelante.

Ahora bien, tanto por razones económicas como de continuidad del programa, la evaluación concluyó que la efectividad del modelo dependía del patrocinio de una entidad ecuatoriana, más concretamente, del ministerio de Educación Pública.

Puesto que los participantes en este tipo de programas (campesino

rurales pobres) no pueden cubrir su costo real ni se puede esperar que un facilitador esté dispuesto a obsequiar un tiempo durante varios meses o años, se concluyó también que los facilitadores debían ser recompensados por el tiempo perdido para poder cumplir con sus propias actividades en la comunidad.

Las entrevistas y reuniones con los participantes en el programa, pertenecientes a ocho comunidades utilizadas por UMass, y con los campesinos de todas las comunidades de la evaluación, indicaron que tales personas estaban muy inquietas y preocupadas por los beneficios tangibles que resultarían de la inversión de su tiempo en esta forma de educación. Hubo un acuerdo casi unánime, al afirmar que los juegos y las discusiones de grupo habían sido útiles; pero existía también una gran confusión en relación al porqué de la terminación del programa, sin haber obtenido una constancia (diploma).

De esta forma, el apoyo de una institución nacional ayudaría a cubrir estas imperiosas necesidades de los campesinos en el sentido de relacionar este programa no-formal con cualquier otro tipo de actividad; o por lo menos, situarlo sobre bases predecibles. Bajo el Ministerio de Educación, por ejemplo, el modelo facilitador-juegos podría ofrecer como uno de sus posibles fines la continuación de un nivel más alto de educación formal. No obstante, debido a la naturaleza no-formal del modelo y a su enfoque hacia el desarrollo de la conciencia crítica de la gente rural, los evaluadores creen firmemente que el Ministerio de Educación debe adoptar acciones concretas y gran flexibilidad y apertura hacia, el modelo facilitador-juegos, a fin de que éste logre todos sus objetivos. La flexibilidad debe entenderse a un nivel institucional, de tal manera que se permita llevar a cabo actividades que podrían no tener, aparentemente, fines específicos o mensurables, por el momento. Más aún, debe existir, algún tipo de flexibilidad ideológica que permita y apoye la crítica de las condiciones existentes en el área rural del país.

2. LAS COMUNIDADES RURALES

No es sorprendente la gran disimilitud existente entre las comunidades rurales. Cada una comprende recursos humanos y económicos diferentes, y sólo con base en esta combinación de factores podrán tomarse decisiones acerca de las necesidades educacionales de la comunidad.

No todas las comunidades desean o necesitan programas de educación no-formal o formal. Entonces, la clave del éxito de este programa radica en una cuidadosa selección previa de las comunidades que van a participar.

Basado, justamente, en la experiencia de que en las diferentes comu-

nidades existe gran variedad de características socio-económicas, el staff de la evaluación concluyó que una comunidad debe tener una base económica sólida, dentro de sus propios límites geográficos. Esto garantiza cierto estándar de vida para sus habitantes y, lo que es más, asegura que el sector más productivo de la población (hombres adultos) no se vea obligado a abandonar su comunidad para buscar trabajo en otro lugar. En los sitios en que la emigración se produce por razones de desempleo, se pudo notar que la gente demostraba poco interés en la dirección de la comunidad. La ausencia de hombres adultos y jóvenes parece haber “robado” a la población del sentido de “posibilidad”, tan necesario para el éxito de un modelo no-formal orientado al cambio.

Analizando la situación, se puede encontrar que en las comunidades evaluadas donde existían algunas organizaciones locales activas, los trabajadores de campo (animadores) estaban más posibilitados para establecer una base sólida de trabajo en la comunidad. Dichas organizaciones indicaron a los responsables de la evaluación, que existía interés por parte de los lugares para trabajar por metas comunes. Según esto, los facilitadores ya no tendrían necesidad de crear interés. Es más, tales organizaciones locales proporcionaron un grupo de líderes experimentados sobre los cuales recaía la responsabilidad de mantener el programa no-formal.

Esta situación se presentó, principalmente, en las comunidades donde los líderes locales ejercían la dirección democráticamente y propiciaban la apertura con todos los habitantes; además, desarrollaban un sentido de responsabilidad en la conducción de la comunidad.

La evaluación encontró la mayor dificultad para implementar el modelo no-formal, en comunidades donde existían marcadas diferencias raciales, sociales, religiosas o económicas. El trabajo de los animadores, circunscrito a un segmento de la población, originó ciertas sospechas en los otros sectores. Bajo tales circunstancias, el modelo funcionó perfectamente desde el punto de vista de un programa básico de alfabetización, pero no pudo alcanzar sus objetivos en el campo de la conciencia crítica, puesto que no existía posibilidad de que las experiencias del juego se tradujeran en acciones efectivas y conjuntas de la comunidad.

El análisis de las condiciones socio-económicas en las que se había implementado el modelo de la evaluación, movió al staff a identificar la trascendencia o influencia de los sistemas de comunicación. Se observó, entonces, que una comunicación eficaz, en lo que se refiere a caminos, vehículos, etc., permitía desarrollar una cierta independencia de las comunidades debido a la eliminación de intermediarios o “bloqueadores” entre los agricultores y los mercados. En esta forma, los campesinos disponían de

mayores recursos y posibilidades para emprender mejoras locales. Esta independencia se manifestó, lógicamente, en las actitudes de los habitantes, quienes mostraron una gran confianza en sus propias alternativas y en las posibilidades de la comunidad, en general.

Por otro lado, los medios de comunicación pública también contribuyeron a la aceptación del programa no-formal. Dicho de otra manera, en las comunidades que tenían mayor acceso a periódicos, radio y televisión, los animadores encontraron un menor temor inicial hacia los extraños y, lo que es más importante, teniendo en cuenta los objetivos del modelo, menor resistencia y miedo hacia las nuevas ideas y maneras de concebir y aceptar la realidad.

Se puede concluir, según lo anterior, que cuando la gente del área rural ha tenido información previa de otras formas de vida, es mucho más receptiva a un programa que desafía el statu quo.

Sin embargo, y paralelamente a estas observaciones, la evaluación considera que la dirección y el control de esos sistemas de comunicación son dignos de tomarse en cuenta en el desarrollo del modelo no-formal. Esto es, en muchas de las comunidades evaluadas, el equipo de investigación encontró que los medios de comunicación sólo facilitaban la explotación de los productos locales, por parte de la gente forastera, o permitían la salida continua de la juventud de la comunidad. En otros casos, en cambio, sí existía cierta comunicación con el exterior; pero ésta era controlada por una o dos personas, que utilizaban la comunidad como un medio para consolidar su poder personal; esto sugiere que para los propósitos del modelo no-formal, son de gran trascendencia las vinculaciones sociales y económicas de doble vía, a fin de que los residentes de una comunidad sientan que tienen influencia en los factores y fuerzas que los rodean, en los diferentes aspectos de su vida diaria.

Finalmente, la propia implementación del modelo, por parte de la evaluación, en cerca de 30 comunidades vírgenes y sus observaciones sobre algunas de las áreas estudiadas por Massachusetts, confirmaron la absoluta necesidad de una completa y consciente aceptación del programa no-formal, lo que implica realizar estrechos contactos previos con los líderes y habitantes del lugar, con el objeto de explicar concienzudamente el programa, sus actividades y sus metas. Estos mismos contactos, a través del facilitador permiten, por una parte, obtener información adicional interesante para los fines de metodología que debe seguir el programa y, por otra, permiten que la comunidad valore los beneficios y decida sobre su utilización.

En comunidades donde los contactos se habían efectuado demasiado rápida y superficialmente, la gente no logró tener una idea clara del porqué de la presencia del programa en ese lugar y de cuáles eran sus intenciones. Ello llevó a generar dudas y aun sospechas. La gente de esas comunidades se sentía menospreciada o desairada, y aún utilizada. Lógicamente, el facilitador sintió carecer de suficiente influencia para controlar

tal situación, lo cual provocaba desconsuelo y frustración por no poder cumplir su tarea.

3. LOS FACILITADORES

Con frecuencia, se ha establecido que en este tipo de programas de educación no-formal, un facilitador debe pertenecer a la comunidad en la cual trabaja, a fin de asegurar que el proceso de reflexión se desarrolle realmente con base en una experiencia campesina y no como una imposición desde afuera. Sin embargo, la experiencia de la evaluación en lo tocante a selección, entrenamiento y apoyo a los trabajadores de campo (animadores), para lograr una situación similar a la de los facilitadores campesinos, demostró que el lugar de nacimiento era sólo un factor marginal para el éxito del modelo no-formal. Se encontró que las características personales del facilitador, tales como madurez, bases socio-económicas, dedicación y cualidades de líder, así como el apoyo que recibían en el campo, eran mucho más importantes. Es verdad que el facilitador nativo podría gozar de la confianza inicial de los residentes, circunstancia que tendría que desarrollar de hecho el facilitador fuereño. En cambio, éste posee, a menudo, muchas más destrezas específicas (matemáticas, lectura, escritura), necesarias para los grupos de aprendizaje campesinos.

En cualquier caso, la experiencia demostró que un facilitador debe vivir en la comunidad donde está trabajando. Para que tenga un óptimo funcionamiento este modelo tan particular, se requiere un alto grado de confianza entre el facilitador y los participantes, y esta confianza es casi siempre el resultado de estrechas relaciones de trabajo. Se observó, asimismo, que los animadores que se trasladaban a los sitios donde desarrollaban sus actividades, desde ciudades o pueblos cercanos, crearon barreras físicas y psicológicas entre ellos y las comunidades.

Las entrevistas realizadas con facilitadores y participantes, tanto en las comunidades de la evaluación, como en las usadas por UMass, demostraron que los facilitadores de 22 a 45 años eran más efectivos. Los más jóvenes carecían de experiencia personal y no gozaban de respeto por parte de la comunidad, factores muy necesarios para ayudar a otras personas. Los mayores tenían, en cambio, una tendencia a visualizar la comunidad en forma estática y tradicionalista y, con frecuencia, miraban su posición de facilitadores simplemente como un símbolo de prestigio.

Ni los resultados de aprendizaje de los juegos ni las observaciones hechas mostraron alguna diferencia en relación con la mayor o menor efectividad del facilitador hombre o la facilitadora mujer. Se notó, no obstante, que las barreras culturales hacían, frecuentemente, más difícil la tarea a la facilitadora; aunque el problema disminuía si ésta procedía de otras comu-

nidades, tal vez por estar más libre de ataduras locales y tabúes.

Un análisis de los datos referentes a la asistencia de los participantes demostró que las facilitadoras atraían mujeres campesinas en una proporción un poco más alta que los facilitadores. En efecto, parecía que los facilitadores no pertenecientes a la comunidad, desalentaban la asistencia femenina debido, en parte, a la suspicacia o sospecha de los esposos campesinos.

Ningún nivel específico de educación formal pareció ser necesario para que un facilitador estuviera capacitado para enrumbar un diálogo crítico acerca de la realidad rural. La evaluación contó con un excelente equipo de trabajadores de campo, cuya educación variaba desde los seis años de primaria hasta estudios universitarios y fue evidente que el entrenamiento que recibían los facilitadores en cada una de las destrezas, constituyó el factor más importante. Sin embargo, tanto las observaciones efectuadas por el staff como el análisis de la información cuantitativa, revelaron que el nivel educacional del facilitador sí influyó en el aprendizaje, tanto en lectura como en matemáticas, en los juegos no-formales. Específicamente, mientras más bajo era el nivel de educación del facilitador, tenía menores probabilidades para desempeñar un rol educativo en una comunidad rural, sobre todo en el caso de hacienda, por ser un juego que implica mayores y más complejas posibilidades de aprendizaje. De las comunidades evaluadas fue justamente en aquéllas en que el facilitador estaba por lo menos graduado de bachiller (secundaria), donde hacienda produjo resultados más apreciables en términos de aprendizaje de los participantes.

Por ser un programa orientado al cambio, y porque los materiales fueron diseñados para lograr este objetivo, el modelo requiere facilitadores que anhelan cambios personales y comunales. Las largas y numerosas entrevistas con los facilitadores no-formales y el estudio y la observación directos efectuados por el staff en el trabajo de los animadores —en un periodo de más de ocho meses—, indican que esta orientación hacia el cambio debe basarse en una conciencia política real y no simplemente en inquietudes idealistas un tanto ingenuas. Los grupos rurales demostraron la necesidad de encontrar formas o medios para convertir sus frustraciones en acciones concretas. Los facilitadores que mostraron una clara y sincera insatisfacción con las condiciones rurales ofrecían a esos grupos posibilidades reales para una acción positiva. Los facilitadores menos seguros de su propia dirección ideológica y sus objetivos, sólo pudieron ofrecer, en el mejor de los casos, una excelente retórica: puntualizar el peligro real de la dependencia que puede crear el facilitador en el grupo de aprendizaje-reflexión. Se pudo observar en repetidas ocasiones cómo algunos campesinos permanecían totalmente silenciosos mientras otros hablaban; pero también se constató su habilidad para expresarse, cuando el facilitador les

daba oportunidad. Este era el momento de la reflexión dentro del proceso no-formal, en el cual el facilitador estaba capacitado para inducir o “ganarse” al campesino, convirtiéndolo en un participante activo.

En las comunidades donde el facilitador o trabajador de campo actuaba como líder democrático, los grupos de aprendizaje mostraron mayor confianza en sí mismos y en el uso que hacían de los juegos.

Finalmente, la evaluación constató que los facilitadores más identificados con la comunidad donde trabajaban eran más efectivos. Tal identificación se producía cuando el facilitador sentía de igual manera que los participantes, y cuando consideraba o veía a la comunidad, la gente y su situación problemática como suyas propias. Este es, justamente, uno de los factores que hace del facilitador una persona tan diferente al “típico” maestro de escuela. Esa identificación personal tan cercana se tradujo en una mayor confianza y credibilidad de los participantes hacia el facilitador y redundó en una mayor participación en el programa no-formal. Cuando los facilitadores miraban su posición no como un reto o una oportunidad para su crecimiento personal, sino más bien como un medio de satisfacción económica o prestigio individual, tuvieron como resultado infelicidad y frustración ante las difíciles condiciones de su trabajo.

Todos los factores personales que la evaluación encontró tan importantes en el facilitador, la llevaron a concluir que deberían encontrarse medios o formas más concretas para identificar estas cualidades en los facilitadores potenciales. Una solución basada en la sola voluntad o bien en simples intereses personales, es sencillamente inadecuada. Tanto el proyecto no-formal, como la presente evaluación, coincidieron en que un entrenamiento intensivo puede ser útil para algunos aspectos en el trabajo del facilitador; pero que ninguna cantidad de técnicas de interacción personal o motivación de grupo que se proporcionen, puede alterar las orientaciones básicas; sobre todo, si se considera el corto tiempo de duración de un entrenamiento. Entonces, se puede afirmar, hasta cierto punto, que los facilitadores nacen, no se hacen.

4. ENTRENAMIENTO Y APOYO

La evaluación realizó tres diferentes secciones de entrenamiento para su equipo de trabajadores de campo. Luego de un análisis comparativo de las observaciones hechas por la supervisión y los tópicos enfatizados durante el entrenamiento, se sacaron algunas conclusiones: Una de ellas señala que el tiempo de entrenamiento no debería delimitarse sino más bien estar abierto, basándose exclusivamente en los progresos obtenidos, tendientes

hacia la comprensión profunda de las metas del programa y los métodos para alcanzarlas.

Otra conclusión indica que dos o tres semanas de entrenamiento inicial constituyen un tiempo corto y limitado para la adquisición de las numerosas destrezas que el facilitador necesitará en el campo; este punto de vista fue compartido por los entrenadores del Proyecto UMass.

Se concluyó, asimismo, que durante estas primeras semanas es, justamente, cuando el facilitador debe recibir una explicación completa acerca del significado de educación no-formal en términos de este modelo particular: qué pretende generar en el aprendiz y en la sociedad en general, y qué significa para el facilitador en lo tocante a interrelaciones personales, condiciones de trabajo, etc. La falta de un entendimiento claro, antes de la implementación del programa en las comunidades dio lugar en, algunos casos, a confusiones y frustraciones eventuales en algunos facilitadores y, más tarde, en los grupos campesinos. La educación, no-formal con un facilitador es, netamente, un proceso de aprendizaje de grupo. Por lo tanto, los facilitadores deben estar bien entrenados en las técnicas de trabajo con los grupos rurales.

De especial importancia para lograr los objetivos de este modelo era obtener una alta familiaridad con lo que se llama el "círculo de aprendizaje" (experiencia concreta-reflexión-conceptualización-aplicación práctica de las experiencias de aprendizaje). El facilitador, de hecho, necesitaba estar en capacidad de conceptualizar el contenido de aprendizaje de los juegos, de tal manera que éste pudiera convertirse, inmediatamente, en experiencia útil para los participantes.

Por último, las experiencias de la evaluación y de UMass demostraron que ninguna cantidad o extensión de entrenamiento puede sostener o afianzar completamente a un individuo ante los problemas que éste debe enfrentar en las comunidades rurales.

Además de una adecuada compensación económica por el tiempo dedicado a este trabajo, los facilitadores necesitan un proceso sistemático y continuo de apoyo individual. Este debería consistir en visitas periódicas a los lugares de trabajo, por parte del staff de supervisión, a fin de asistir o ayudar a solucionar los problemas personales y profesionales. Además, el proceso debe incluir reentrenamiento y seguimiento en las metodologías no-formales y en el uso de nuevos materiales de juego.

5. LOS JUEGOS NO-FORMALES

El equipo de evaluación descubrió, a través de su propia implementación experimental del modelo facilitador-juegos y del estudio de ocho comunidades evaluadas por UMass, que los juegos son instrumentos no-formales efectivos en un grado mucho mayor si los comparamos con los desarrollados por el proyecto de Massachusetts. Si se usan con habilidad, se constituyen en instrumentos educacionales y motivacionales para los campesinos. Cualquier utilización adicional a este modelo, o una variación del mismo, podría desarrollar nuevos juegos y materiales nuevos, a más de los cuatro evaluados en este estudio. Sin embargo, la experiencia de los evaluadores llevó a la conclusión de que las características generales de los juegos no-formales dirigidas a transferir destrezas fundamentales de alfabetización funcional y matemáticas y a desarrollar la conciencia crítica entre los campesinos rurales, los hacen más efectivos para lograr los fines del programa.

Los evaluadores observaron que los juegos podían captar más fuertemente el interés del campesino si su aspecto físico reflejaba, en alguna forma, la realidad rural. Este factor ayudó también a establecer con mayor claridad el vínculo entre el juego y su utilidad para las necesidades inmediatas del campesino.

Se notó, asimismo, que el “efecto multiplicador” (los campesinos enseñando a otro campesinos) de los juegos era mayor cuando éstos podían manejarse sin mayor dificultad en los grupos asistentes; lo cual ayuda a eliminar la necesidad de la presencia permanente de un profesor. Un sentido de control personal sobre los juegos y sobre el proceso de aprendizaje se podría lograr, además, a través de una estructura física simple de los juegos, elaborados con materiales que se pudieran obtener y producir en las mismas comunidades.

Por una parte, se observó que los objetivos de lograr un cambio de actitud y los motivacionales podían estar integrados en el diseño de los juegos; por ejemplo, los juegos que despertaban la curiosidad e interés del campesino ayudaban a crear una atmósfera de relajamiento y tranquilidad, para disfrutar el aprendizaje; por otra —y a menos que el contenido de los juegos hubiera sido suficientemente profundo como para atraer a la gente durante un largo tiempo— los participantes perdían interés y, de hecho, los objetivos de aprendizaje no podían cumplirse.

Finalmente, los juegos que más comprometían al campesino como participante activo en el proceso de aprendizaje, fomentaban una reflexión más honda a nivel individual y esto creaba un mayor sentido de propiedad y control sobre lo que aprendía.

No obstante lo anterior, se advirtió que esta participación debía ser tal que moviera a creer y confiar en el grupo; justamente, los juegos que enfatizaban la acción individual y unilateral no promovían el incremento en

la autoconfianza y la autoestimación, objetivos del programa no-formal, y punto de partida de las metas a largo plazo en lo que se refiere a la acción individual y comunitaria en las áreas rurales.

Como instrumentos de aprendizaje, los juegos deberían diseñarse de manera que pudieran descubrir y agrupar las necesidades de aprendizaje de sus usuarios. La evaluación encontró que la naturaleza amplia o general de algunos juegos, diseñados para una audiencia nacional, a menudo pasa por alto o subestiman la variedad y diferencia de las necesidades educacionales de las diversas áreas. Estos juegos interesan menos a los campesinos, y los usuarios los consideraron menos útiles en sus actividades diarias.

Una última observación, luego de las experiencias con los juegos, señala que éstos necesitan enfatizar en mayor grado el desarrollo de las destrezas de comunicación. Algunos de los juegos envolvían al campesino en tareas individuales y silenciosas. Según los evaluadores, los juegos no-formales han hecho dos aportaciones sumamente importantes: Una, ayudar al campesino a superar su tradicional incapacidad para expresarse con sus vecinos y, especialmente, con las autoridades, y otra, aplicar las experiencias de las actividades orientadas al cambio, en las áreas rurales.

APÉNDICE

BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS JUEGOS

El juego de dados de sílabas se compone de once o más dados de madera de un tamaño aproximado de 2.5 a 3 cm. Los dados no están pintados, sino que se escribe a mano una letra o una sílaba en cada una de las caras. Cada jugador, en su turno, tira todos los dados y procede a formar palabras con las once o más combinaciones que aparezcan en la cara superior de los dados. El jugador puede formar palabras usando cualquiera de las letras que desee. Una vez que ha formado una palabra, ésta es apuntada por otra persona y el jugador vuelve a separar las letras y sílabas para usarlas en la formación de otras palabras. El jugador continúa hasta que el tiempo señalado haya expirado o hasta que ya no pueda formar más palabras.

Al jugar en grupo, los observadores tratan de formar palabras antes de que el jugador lo haga. Si éste tiene problemas, a menudo le dan una seña o le dicen la palabra en voz alta. Cuando el jugador ya no puede formar más palabras con las letras que aparecen en los dados, pasa el turno a otro jugador.

Los observadores más capacitados acompañan al jugador durante el proceso, hasta el punto en que la extensión y la "actividad" de su vocabulario lo permitan. Los observadores menos capacitados, en cambio, reaccionarán pasivamente ante una palabra que conocen o quedarán satisfechos al conocer una combinación de letras que sus compañeros establecerán como significativa o incorrecta.

Cada jugador practica la formación de palabras, y aprende tanto de las palabras que logra formar, como del porqué no tiene éxito en la formación de otras palabras. El observador aumenta su capacidad de memoria pasiva; está expuesto a palabras que desconoce; refuerza las palabras que conocía a medias y activa algunas palabras que ya estaban en su memoria pasiva. Tanto el jugador como el observador logran un refuerzo total en su vocabulario y en su habilidad para deletrear.

El juego de naipes de sílabas se diferencia del juego de dados sólo en su forma física. Se compone de aproximadamente ochenta cartas de un tamaño de 7x10 cm.

Manera de jugarlos: Se distribuyen los naipes entre todos los participantes; el jugador (individualmente o en grupo) intenta formar el mayor número posible de palabras usando las letras o sílabas que le toquen. Según los deseos y/o nivel de instrucción del grupo participante se juega "contra el reloj", o sea, formando palabras dentro de un periodo de tiempo previamente señalado.

El juego de naipes es más "difícil" que el de los dados, porque contiene mayor variedad de sílabas y, por lo tanto, presupone un vocabulario más amplio para que el participante pueda sacar pleno provecho del juego. Por otra parte, la cantidad de naipes y la experiencia previa con los naipes comunes que trae la mayoría de los participantes campesinos a este juego educativo, ayudan a que se practique con mayor facilidad en grupos.

Los juegos de bingo de suma y bingo de multiplicación constan de materiales baratos que pueden obtenerse en las propias comunidades. Las tablas de respuestas son hojas de cartón divididas en cuadros, que contienen respuestas de suma o multiplicación. Igualmente hechas de cartón, las tarjetas contienen un problema de suma o de multiplicación por un lado, y por el otro, la respuesta correcta. Pepas o piedras pequeñas sirven para marcar las tablas de respuestas. Las cartas de bingo de multiplicación incluyen las tablas de multiplicación de 1x1 hasta 9x9. Las cartas de bingo de suma traen todas las tablas de sumar del uno al doce.

El juego comienza cuando el facilitador escoge una carta de los naipes de problemas. El facilitador lee el problema descrito en la tarjeta y la enseña a los jugadores. Los jugadores que encuentran la solución del problema en sus tablas ponen una pepa en el cuadro donde se encuentra la respuesta. Los resultados del ganador se verifican con el resto de los jugadores. El facilitador lee en voz alta las respuestas del ganador, una por una, pidiendo al mismo tiempo la confirmación de todos los participantes

para estar seguro que esos números aparecieron durante el juego. Si se anuncia un número que ningún otro jugador ha cubierto con una pepa, cualquiera puede reclamarle al ganador. Entonces el ganador tiene que demostrar que tenía razón o perder el derecho de ganar esa vuelta.

La hacienda (o “juego de la vida”) es un juego de tablero donde pueden intervenir de cinco a cincuenta participantes, con algunos papeles que deben representar. El abogado es el único que posee una copia de las reglas del juego. Todos los jugadores deben consultarle cuando no están seguros sobre lo que deben hacer. De lo contrario, el abogado no tomaría parte activa en el juego y así no percibiría ingresos, ya que éstos provienen de los consejos que da. El hacendado se escoge al azar, mediante el lanzamiento de dados al comienzo del juego (como un accidente de nacimiento); él obtiene los títulos de propiedad de toda la hacienda, y se le reparte una cantidad de dinero 10 veces mayor que a los campesinos. Se puede también nombrar un teniente político, si es que hay más jugadores disponibles. Generalmente, éste sólo cobra multas; pero en los casos de disputas, los demás jugadores le consultan y entonces puede ganar un poco más de dinero. El banquero se encarga de todas las transacciones de dinero. Debido a que el banco es el propietario de todos los terrenos al comienzo, y presta dinero a los jugadores —los que generalmente pagan a plazos— el papel del banquero es a tiempo completo. Los cinco o seis jugadores restantes asumen el papel de campesinos, y el juego comienza.

Las propiedades, en la versión original del juego, están relacionadas con la sierra. Hay cuatro productos: maíz, cebada, papas y habas. Estos tienen precios diferentes y por lo tanto traen diferentes ganancias a los propietarios. Todas las propiedades son potencialmente fertilizables e irrigables, pero estas actividades deben realizarse en forma de cooperativa. Por ejemplo, todas las tierras sembradas de papas deben fertilizarse e irrigarse al mismo tiempo, para obtener economías a escala. Esto significa que los propietarios deben ponerse de acuerdo para invertir al mismo tiempo, y no puede hacerse nada hasta que todos los sembrados de papas tengan dueño. El hacendado también puede comprar propiedades, pero debido a la ley de reforma agraria está obligado a venderlas cuando un campesino quiere comprarlas y tiene el suficiente dinero para pagadas. Esto no se aplica a la propiedad original de la hacienda. El hacendado no tiene obligación de vender hasta que le enfrenten con cuatro cartas de reforma agraria y los campesinos estén en condiciones de pagarle al contado.

Los cuadros restantes del juego se llenan con otras instituciones del campo como: la iglesia, el banco, la cárcel, la tienda, la chicería, la oficina del teniente político, la escuela, el centro de educación de adultos, las cooperativas de ahorro y crédito, la oficina de reforma agraria, el mercado y un cuadro reservado para la autoeducación. Otra institución intangible que está representada en el juego es la suerte. Las vidas de los campesinos

están influenciadas en gran parte por eventos que escapan a su control, y así encuentran en las cartas de suerte muchas circunstancias que les ocasionan resultados imprevistos.

El objeto del juego es que los campesinos mejoren sus tierras aprovechando las oportunidades que les ofrece la sociedad. Una meta secundaria, pero generalmente practicada, consiste en sacar al hacendado de su propiedad por medio de la reforma agraria (aunque es difícil conseguirlo en el juego, como también ha probado serlo en la vida real), mediante los programas de reforma agraria en América Latina.

BIBLIOGRAFÍA

Alcocer, Beatriz

1974 *Informe sobre Colonche*. (Memorándum). Quito.

Centro de Motivación y Asesoría

1972 *Informe final de la Evaluación del Proyecto de Educación No-Formal*. Quito.

Evans, David and James Hoxeng

1973 *The Ecuador Project*, Technical Note n. 1. Amherst, Massachusetts.

Forman, Sylvia

1974 *Report on the Evaluation Study of the Colta/Columbe Facilitator Project*. (Memorándum). Amherst, Mass.

Hoxeng, Jamea

1973 *Let Jorge Do it: An Approach to Rural Non-Formal Education*. Amherst, Mass.

Ickis, Valerie

1972 *A New Approach to Community Education*. Managua.

Laosa, Luis, Marvin Al and Peter White

1975 *An Evaluation of Non-Formal Education in Ecuador*. 4 vol. Los Ángeles, Center for the Study of Evaluation, University of California.

Ochoa, Alberto

1974 *Survey of Gaming Materials*. Amherst, Mass.

Smith, William

1974 *Concientização and Simulation/Games*. Amherst, Mass.

Smith, William, Al Alschuler, Carlos Moreno and Enrique Tasiguano

1975 "Critical Consciousness", *Meforum*, n. 211.

Swanson, Donald

1975 *The University of Massachusetts Project: And Evaluation of Non-Formal Education in Ecuador.* Quito.

University of Malsachusetts Non-Formal Educando Project in Ecuador
1972 Midyear Report. Amherst, Mass.

1973 *Final Report,* Amherst, Mass.

1973 *Annex to Final Report.* Amherst, Mass.

1973 *Six-Month Project Report.* Amherst, Mass.

1974 *Final Report, 1973-1974.* Amherst, Mass.

