

Los libros de texto de la primaria intensiva para adultos

Principales intereses y opiniones de sus usuarios

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XV, núm. 3, pp. 83-107

Cayetano de Lella*

I. INTRODUCCIÓN

En este documento se sintetizan los elementos más importantes de la investigación cualitativa exploratoria "Actitudes, necesidades e intereses de los usuarios de la Primaria Intensiva para Adultos de la República Mexicana".¹ El estudio se centró en una problemática considerada como prioritaria por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA): los contenidos curriculares de los libros de texto gratuitos de la Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD), que se hallaban en proceso de reelaboración. La decisión de los responsables institucionales de rehacer dichos libros —fundamentando el nuevo currículo de la PRIAD en modelos consistentes de aprendizaje—, se basó en diversos estudios previos.²

En la presente indagación, y a solicitud del propio INEA, se puso el acento en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, aunque sin desestimar información pertinente de Matemáticas y Español sobre las que la institución poseía ciertos datos. Este énfasis se debió a los requerimientos derivados de la citada reformulación curricular y la consecuente reestructuración de los textos,

* Es de destacar la participación de Ana Ma. Ezcurra, en el análisis del *corpus* y de Diana Guadalupe Carbajosa, Eva María Cariño, Ma. Isabel Jiménez y Silvia Marcela Ochoa, como investigadoras asistentes.

¹ El trabajo se efectuó en México durante 1983 y parte de 1984, a requerimiento del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Dirección de Educación Básica, Subdirección Técnica-Pedagógica, a cuyo titular, el maestro Félix Jorge Chaparro, se debió la iniciativa de su realización, así como oportunas directivas institucionales.

² Entre ellos figuran los patrocinados por el Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación (GEFE), integrado por las Secretarías de Programación y Presupuesto, de Hacienda y Crédito Público y de Educación Pública. Esta última editó varios trabajos de los autores de esta investigación, a los que remitimos (SEP, 1982). Una síntesis de los mismos, así como de otras valiosas aportaciones, fue publicada por María Luisa de Anda, 1983.

para cuya realización los primeros informes de avance de este estudio constituyeron importantes insumos.

Como es sabido, la PRIAD supone una modalidad abierta que permite la acreditación libre de las cuatro áreas mencionadas en cada uno de los tres niveles que las componen. En este esquema de la primaria para adultos —eminentemente autodidacta, aunque modificada en la práctica por la creciente importancia que cobran los Círculos de Estudio coordinados por un asesor—, los 12 libros de texto constituyen el material didáctico básico y clave de todo el sistema. Por ello, formular un diagnóstico sobre la percepción y valoración que los propios usuarios tienen de esos libros, y determinar sus logros y dificultades en el proceso de aprendizaje, así como sus necesidades e intereses principales, constituían objetivos insoslayables de un estudio de esta índole; más aún si se pretendía seleccionar y organizar contenidos con vistas a una nueva redacción y edición actualizada de los textos. Para cumplir con esos propósitos, se consideró indispensable la participación activa, mediante metodologías de carácter abierto y no directivo, de los propios usuarios, sus asesores y capacitadores. De ahí que los grupos coordinados con concepción operativa configuraron la principal fuente de captación de datos.

El análisis detectó la vigencia de significativos niveles de consenso respecto de asuntos que suscitan, en los adultos, intereses colectivos convergentes, sin que influya en ellos mayormente el sexo o la edad del educando, el área —urbana o rural— o la región del país. Esas confluencias se ubican, principalmente, en contenidos específicos de las cuatro áreas curriculares, también se producen en la imagen que los usuarios tienen del saber; en el grado de complejidad de los textos como obstáculos clave; en las preferencias y rechazos generales respecto de las áreas, y en la valoración de los Círculos de Estudio como instancia primordial de aprendizaje. Estos puntos de coincidencia —y también las respectivas divergencias, que no han sido descartadas— se explicitan en el Informe final, que incluye análisis globales, estudios pormenorizados por área y recomendaciones generales. Asimismo, se reproduce en éste fragmentos textuales (mientras que en el presente avance sólo se citan entre comillas ciertas palabras clave) de las intervenciones de participantes en los 60 grupos, realizados en el área metropolitana y en los seis estados del país seleccionados en calidad de muestra.

II. LINEAMIENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A. El problema del objeto

La presente investigación se efectuó en el marco de una posición epistemológica no positivista y constructivista. Esta propone un principio clave, según el cual no ha de pensarse en la existencia de la ciencia en general y, por lo tanto, en la vigencia de una categoría absoluta de verdad estudiada por una teoría global del conocimiento. Por el contrario, se afirma la idea de que hay prácticas científicas diferenciadas que gestan, en cada periodo, sus particulares normas de verdad.³ Por otra parte, dicha

³ Esta posición, expresada sobre todo por G. Bachelard, G. Canguilhem y Michel Foucault, provoca lo que D. Lecourt denomina la unidad revolucionaria entre la epistemología y la historia de las ciencias.

tradición no positivista rechaza el empirismo —en sus distintas variantes— y su postulado de que el conocimiento es una reproducción de lo real —de los “datos”, de los “hechos”—. En consecuencia, se sostiene la presencia de una discontinuidad que exige la producción de objetos y conceptos. Esta construcción tampoco es ficticia, como lo sostiene el formulismo. Los conceptos no se constatan, sino que se prueban en la precisión de operaciones metodológicas definidas.

En definitiva, se establece una jerarquía epistemológica que subordina la comprobación a la construcción: toda disciplina ha de preguntarse, en primer lugar, por sus objetos teóricos, y después, por los métodos adecuados a los mismos. Sin embargo, debe resaltarse que se trata de una relación dialéctica, ya que los instrumentos, de algún modo, modelan a sus objetos. En efecto, también hay una producción material del objeto a través de las técnicas, por lo que éstas no pueden ser valoradas como una mediación no escencial:

De esta manera, los objetos de la ciencia, en vez de ser pobres abstracciones extraídas de la riqueza de lo concreto, son los productos regulados técnicamente y ordenados materialmente de un trabajo que los dota de toda la riqueza de las determinaciones del concepto y de toda la sensibilidad de las precisiones experimentales. Entonces se puede decir, con Bachelard que esos objetos son abstracto-concretos.⁴

Se considera inaceptable cualquier tesis que ubique la científicidad en el método. P. Bourdieu, en un escrito clásico, desestima la idea del método como una aplicación automática de procedimientos probados, como si hubiera un rigor válido universal y el error no fuera sino la transgresión de normas o reglas incondicionales.⁵

De ahí que esta investigación rechace el criterio positivista de objetividad, que provendría de la medición de relaciones entre dos o más hechos o variables. Por el contrario, ubica este criterio en los esfuerzos que en cada disciplina particular se realizan para la construcción de sus objetos —con la consecuente eliminación de prenociones del sentido común—, así como en la elaboración de los instrumentos y criterios metodológicos atinentes al caso.

En la indagación que nos ocupa, las autoridades correspondientes al INEA señalaron que el objetivo más general era el diagnóstico de los “intereses” de los usuarios de la PRIAD en lo relativo a los contenidos curriculares.⁶ El estudio, entonces, debía suministrar información pertinente para la toma de decisiones relativas a una reformulación curricular y de los textos de la PRIAD.

Para ello, y de acuerdo con nuestra opción epistemológica, la noción de “interés” se enmarcó dentro del postulado metodológico que P. Bourdieu denomina “principio

⁴ Lecourt, 1980.

⁵ Bourdieu, 1975.

⁶ Restringirse a los usuarios actuales —desechando así a los potenciales— respondió a la necesidad institucional de ir obteniendo resultados relativamente rápidos. Sin duda, la investigación de campo era más veloz si acudía a los adultos ya incluidos en la PRIAD.

sociológico de la no conciencia". Este destaca la actuación de sistemas de vínculos objetivos y colectivos, que son diferentes de las representaciones conscientes que los sujetos tienen de las relaciones sociales. Así, por ejemplo, las opiniones de los participantes de un grupo no agotan las significaciones colectivas que intervienen. De ahí que la presente investigación haya partido de una definición previa del objeto que incluía esos sentidos no conscientes.

B. Las formaciones discursivas y emocionales

El objeto fue delineado como una articulación compleja y no consciente entre formaciones discursivas y configuraciones emocionales, vigentes en el funcionamiento grupal e institucional, que condiciona en buena medida los intereses y actitudes en el desempeño de roles —en este caso, se trata de los roles asumidos por los usuarios de la PRIAD—. Tal articulación, entendida como una instancia imaginaria, se sitúa "más allá" de los miembros individuales. Es decir, es pensada como el resultado colectivo de condiciones sociales de producción y como productora de "efectos" también colectivos. No se trata de un espacio necesariamente ilusorio, sino de un ámbito de significaciones organizadas y eficaces. Dichas formaciones pueden ser estudiadas simultáneamente con recursos teóricos del *análisis discursivo y del enfoque operativo de los grupos*, perspectivas que se utilizaron en esta investigación.⁷

En la medida en que los usuarios fueron reunidos en sesiones diagnósticas grupales *ad-hoc*, se mantuvo la hipótesis de que las verbalizaciones allí recogidas podían ser emergentes de una o más formaciones imaginarias actuantes en los adultos en el plano institucional.

Los resultados de la indagación confirman que los educandos poseen configuraciones discursivas y emocionales en común. Estas son susceptibles de descripción, así como de un abordaje en términos de "efectos" y condiciones sociales de aparición. En síntesis, estas formaciones constituyen el objeto de análisis de esta investigación.

C. El análisis del discurso

El concepto de discurso es aún materia de polémica.⁸ A los efectos de esta investigación se retomará el discurso en el contexto de una lingüística transfrásica: lo primario es el discurso entero, considerado como una totalidad de significación. Lo definimos como una práctica social enunciativa, eficaz, que ha de ser abordada tomando en cuenta sus condiciones sociales de producción, que al menos, en algunos casos, pueden ser estudiadas a partir de la indagación de los aparatos de hegemonía y de la coyuntura en que éstos se inscriben.⁹

⁷ El enfoque operativo, en sus desarrollos actuales, sostiene precisamente la vigencia de una instancia construida y eficaz para la cual se reserva la noción de grupo —mientras que la "experiencia grupal" remitiría a lo vivido por los miembros de su interacción.

⁸ Una ampliación sobre este ítem puede encontrarse en De Lella *et al.*, 1984.

⁹ Cfr. Giménez, 1982.

Por lo tanto, el discurso es circunscrito, como un texto y como una práctica a la vez; como una práctica enunciativa, que es capaz de promover “efectos” —ciertamente, converge a la producción de sujetos, por ejemplo—, pero que también es “efecto” de las condiciones sociales de producción delimitables, susceptibles de identificación y de análisis.¹⁰

Por otra parte, el texto es interrogado en su “espesor” ideológico. Lo enunciativo es una forma de expresión de lo ideológico y de las ideologías,¹¹ que, como formaciones precisas, influyen decisivamente en lo que se hace o se deja de hacer socialmente. Para este trabajo hemos utilizado las nociones de formación discursiva e ideológica de manera equivalente. No obstante sabemos que la cuestión de los lazos entre lo discursivo y lo ideológico aún no se encuentra teóricamente saldada. Dicha identificación se justifica por el hecho de que la discursiva es la única modalidad de expresión de lo ideológico que la investigación recoge.

Asimismo, se usan indistintamente los términos *formación* y *configuración*, en la medida que se hace énfasis tanto en los aspectos transformacionales —de constante desarticulación y rearticulación— cuanto en los matices sistémicos. Por un lado, se busca resaltar la vigencia de fijaciones de sentido —y entonces, hay *sistema* y *configuración*—; por otro, se intenta destacar la intervención de sobre-determinaciones móviles y cambiantes, donde resulta más apropiado utilizar el término *formación*.

Por último, sin restringir el análisis sólo a ciertos “dominios” del discurso, se seleccionaron algunas dimensiones de indagación que han resultado particularmente ricas, incluso en otros trabajos. Nos referimos a los procedimientos de implicación,¹² lo verosímil, la redundancia y la ambigüedad. Con estas dimensiones se encaran tanto los contenidos implícitos como la organización discursiva.

Es importante señalar que durante el curso de la investigación de campo, fue imprescindible efectuar algunas adecuaciones técnicas que condicionaron los procesos discursivos resultantes y, también, el objeto de estudio. Así se confirmó que los instrumentos reincidenten, afectándolos, sobre los objetos teóricos a los que originalmente responden.

En efecto, la necesidad de incorporar preguntas directas —y hasta reactivos con interrogantes precisos— provocó que los aspectos no conscientes de las formacio-

¹⁰ Estas condiciones no se entienden como inexorables, “necesarias”, convergentes y lineales: “Claro está que la historia desde hace mucho tiempo no busca ya comprender los acontecimientos por un juego de causas y efectos en la unidad informe de un gran devenir, vagamente homogéneo o duramente jerarquizado; pero eso no es para encontrar estructuras anteriores, ajenas, hostiles al acontecimiento. Es para establecer series diversas, entrecruzadas, a menudo divergentes, pero no autónomas, que permiten circunscribir el lugar del acontecimiento, los márgenes de su azar, las condiciones de su aparición”, Foucault, 1980.

¹¹ Para esta distinción puede consultarse a De Ipola, 1982.

¹² Esta dimensión alude a la información implícita presente en el discurso. Puede estudiarse por medio del análisis de pre-construidos, giros impersonales, énfasis, etcétera. O. Ducrot es uno de los autores que más ha desarrollado la cuestión de los implícitos discursivos. Puede consultarse a Ducrot, 1972, y a Puig, 1979.

nes discursivas emergiesen de manera más débil, y que tuvieran mayor peso los intereses y opiniones conscientes. En consecuencia, los matices emocionales no surgieron con la misma nítidez que en otras investigaciones. Con todo, fue posible detectar algunos significados inconscientes, además de una matriz muy nítida y generalizada de intereses colectivos básicos en los adultos. Como se recordará, el concepto de formación discursiva no elimina o desecha la conciencia, sino que la incluye en un sistema más vasto. Sin duda, esas adaptaciones —indispensables para obtener información adecuada a las necesidades del INEA— permitieron conocer verbalizaciones develadoras de la matriz citada, sumamente sugerente para los fines de la reformulación curricular.

Asimismo, hicieron posible detectar significaciones relevantes ligadas, por un lado, a la imagen del saber en los usuarios y, por otro, a sus consecuencias a nivel de roles de aprendizaje y de sus vínculos con los textos y con sus propios intereses.

D. La aproximación metodológica

El objeto de estudio de esta investigación —dado por aquellas configuraciones discursivo-emocionales, complejas y no conscientes, que condicionan el desempeño colectivo de los roles de un grupo o institución— no puede ser estudiado mediante técnicas que se limitan a actuar sobre los individuos y sobre la conciencia. Se necesitan instrumentos que faciliten abordar lo colectivo y lo no consciente. En otras palabras, se deben generar instancias metodológicas que faciliten la producción de un discurso que, como tal, pueda ser emergente de una o más de aquellas formaciones vigentes en los participantes adultos.

Para ello se requiere crear ámbitos grupales con una coordinación no directiva a fin de que las técnicas den cuenta de la cualidad propia del objeto. Este es el reclamo inicial de cualquier aspiración a un rigor científico mínimo. No hay normas o reglas de operatividad probadas, válidas para toda investigación, ni un “decálogo” de aplicación automática, garantía de objetividad y científicidad.¹³ Aun los paradigmas neoempíricos —con sus clásicos cuestionarios y entrevistas— admiten que para cierto tipo de indagaciones es mejor acudir a preguntas abiertas, que permitan una cierta libertad de respuestas. Por ejemplo, en los casos de exploraciones en las que no hay una opinión formada por parte de los interrogados, en los que existen emociones comprometidas o en los que no se formulan hipótesis previas. A pesar de este reconocimiento, esas técnicas conciben a la conciencia individual como fuente de información ineludiblemente válida y, en consecuencia, minimizan no sólo la simulación premeditada, sino también las racionalizaciones que suelen presentarse en las contestaciones convencionales a preguntas más o menos cerradas.

En el presente estudio, para ser congruentes con nuestras opciones teóricas, fue necesario apelar a instrumentos que favorecieran una organización grupal activa del campo por parte de los participantes. Desde tal iniciativa, ellos mismos debían producir un discurso que expresara contenidos inconscientes y colectivos

¹³ Bourdieu, 1974.

—ideológicos y emocionales— propios de su rol.¹⁴ Además, el debate grupal haría posible la confrontación y la conformación de opiniones.

Así se convocó a los —y a algunos asesores y capacitadores— a intervenir en reuniones grupales *ad-hoc*, coordinadas con una concepción operativa y homogénea respecto de los roles congregados. Asimismo, se propició el desarrollo de los temas que fueran surgiendo, a partir de una tarea planteada inicialmente y relacionada con el campo de fenómenos que se deseaba investigar. Se cuidó en especial que la coordinación no impusiera a los participantes sus supuestos, sino que fueran ellos quienes estructuraran sus problemas, prioridades, lenguaje y matices. En la última parte de cada sesión se proponían preguntas abiertas orientadas a cubrir o profundizar los temas seleccionados.

Este fue el procedimiento técnico original al que se hizo necesario insertar algunas precisiones. En efecto, se dieron dos procesos convergentes:

- a) Los adultos mostraban una gran dificultad para expresar sus intereses en marcos abiertos; y
- b) Las autoridades del INEA, involucradas en la investigación, resolvieron dar prioridad al análisis de los contenidos curriculares.

Por ello fue necesario limitar, sin desestimarlas, verbalizaciones abocadas a otros asuntos.

Por lo tanto, se incorporaron los siguientes cambios:

1. La coordinación podría lanzar preguntas abiertas durante toda la sesión; y
2. La coordinación debería ofrecer estímulos tales como comentar las opiniones emitidas en otros grupos, y utilizar en ocasiones un reactivo compuesto por variadas temáticas y múltiples interrogantes referidas a las cuatro áreas de conocimiento.

Adicionalmente, se modificó la consigna inicial que se concentró en las dos áreas estimadas como prioritarias —aunque se aclaraba que, si lo deseaban, podían referirse a contenidos de las áreas restantes y a cualquier otro aspecto de los libros y del sistema.

Las verbalizaciones se grabaron y se transcribieron posteriormente en protocolos especiales. En ellos se registró lo dicho, tal como aparecía en las grabaciones. A cada sesión correspondió un protocolo. La totalidad de los mismos es el material de análisis de la investigación que se reseña.

En la etapa preparatoria se llevó a cabo, como estaba planeado, una investigación exploratoria con tres grupos de adultos, que permitió elaborar ciertas hipótesis y hacer los reajustes aludidos en la concepción y técnica de la coordinación de tipo

¹⁴ La técnica psicoanalítica mostró que la organización del campo por parte del paciente constituía una regla básica para facilitar el surgimiento de un discurso que expresara lo inconsciente. Esta regla general fue luego retomada por diversas técnicas de investigación participativa y análisis motivacional.

operativo. Asimismo, se decidió auscultar a los asesores, quienes eran personal que no estaba incluido en el proyecto original. Ello se debió tanto a los mencionados problemas de los usuarios para su autodiagnóstico, cuanto a los obstáculos para encontrar Círculos de Estudio en efectivo funcionamiento.

La elaboración de la muestra no se rigió por criterios cuantitativos, sino que se seleccionaron Círculos de Estudio diversificados por sexo, edad, ocupación (obrerros, campesinos, jornaleros y amas de casa, básicamente) y entidad federativa (Distrito Federal, Jalisco, Querétaro, Nuevo León, Oaxaca, Yucatán y Tlaxcala). Tal diversidad apuntó a neutralizar la incidencia de dichas diferencias en la búsqueda de matrices de intereses compartidos. Sin embargo, pudieron establecerse algunas especificidades distintivas entre zonas rurales y urbanas.

Los protocolos, por su lado, fueron sistematizados, procesados y analizados de acuerdo con reglas y conceptos del análisis discursivo.

III. IMAGEN DEL SABER

En los usuarios existe un sistema muy difundido de significaciones colectivas respecto del conocimiento, que condicionan el desempeño de sus roles de aprendizaje.

En efecto, a través de dicho sistema se genera una valoración idealizada del “saber” desde un rol asumido de “ignorancia”. Así, se contraponen el “saber” con el “no saber”. Se percibe a la esfera del conocimiento como ajena y externa. Desde esa perspectiva, el saber es una acumulación de productos hipervalorizados que sólo podrían ser consumidos en un proceso de aproximación que, por añadidura, es visto como dificultoso. La cultura, identificada con tal territorio del saber, se opondría al “no saber nada”, polo devaluado donde se autositúan los adultos. El conocimiento les permitiría “ser alguien”, mientras que “no saber” los rotula como “nadie”.

La educación, el estudio y, por lo tanto, los libros de texto de la PRIAD, son ubicados como el único instrumento disponible para tener acceso a ese saber.

En consecuencia, los usuarios no tienden —al menos en primera instancia— a evaluar, de manera discriminativa, áreas y contenidos de conocimientos según criterios de interés o utilidad práctica. Por el contrario, consideran que es necesario aprender “de todo”, aunque “no guste”, porque todo es igualmente valorable, en tanto que es “saber”.

Los adultos aspiran a “tener preparación”, “aumentar su cultura”, mostrando a los otros que saben, que pueden expresarse, que no carecen de estudio y que son capaces de responder preguntas. De este modo, la modificación en los otros de dicha imagen de “ignorancia” pasa a ser fundamental en el proceso de revalorización personal por medio de lo educativo.

“Ser alguien” excede —aunque también incluye— la funcionalidad del aprendizaje para el trabajo o para la resolución de problemas individuales o colectivos de la vida cotidiana. “Ser alguien” implica asimismo saber más y salir del espacio de la incultura.

Los usuarios aprecian ciertos tipos de aprendizaje (como escribir mejor y conocer el cuerpo humano) porque proveen un saber en sí. La utilidad inmediata no

es, por tanto, el único criterio crucial. Algunos contenidos son valorados porque implican un saber, por su potencial utilidad en el futuro, o porque a los usuarios les gusta “aprender”.

En definitiva, la imagen citada del saber puede llevar a los usuarios a considerar que “todo es necesario” y que, en consecuencia, todos los contenidos de los libros deben estar ahí y nada debe ser omitido.

Esa actitud de interés indiscriminado frente a los contenidos se vincula con un rol de aprendizaje orientado a memorizar, “retener”, y “grabar”, reforzado por los exámenes y su aprobación, como meta y exigencia relativamente persecutoria.

Dicha disposición de los usuarios se acompaña de una idealización de los libros. Estos tienden a ser estimados como absolutamente positivos. Así, todo “está bien”, no hacen falta cambios, todo es “útil”, todo “sirve”. Son muy frecuentes las verbalizaciones en tal sentido. Para la coordinación de los grupos de investigación, la idealización constituyó un punto crítico, que fue necesario —y costoso— desarticular para poder ingresar a una auscultación matizada de intereses.

Sin embargo, la actitud descrita tropieza con el principal punto de urgencia que los textos tienen para los usuarios: su grado de dificultad. Los libros “están bien”, pero suelen no entenderlos. No deben modificarse los contenidos, pero con frecuencia no los comprenden. Frente a semejante dualidad, se genera una respuesta ambivalente, que tiende a disociarse en depositarios o subgrupos *ad-hoc*: los adultos sienten que el problema está en ellos o que la deficiencia es de los libros.

En el primer caso se autositúan en el campo de la “ignorancia”, que justifican con la nula, lejana o escasa escolaridad previa, y con el poco tiempo del que disponen para estudiar. En esa posición se llega incluso a apreciar lo “difícil”: la solución dependería de los propios usuarios, que deberían poner más “empeño”.

Este tipo de evaluación coexiste con otra, según la cual los inculcados son los libros. Estos tendrían algunas partes poco y mal explicadas, apreciación que permite a los usuarios una perspectiva más crítica y discriminada, que se analizará posteriormente.

Es conveniente resaltar que la citada hipervalorización del saber y de los libros también entra en tensión con la efectiva vigencia de intereses individuales y colectivos distinguibles, que llevan a atracciones y rechazos en relación con los contenidos curriculares específicos. Los mismos no sólo se enlazan con criterios de utilidad práctica en la vida cotidiana, sino que legítimamente se ligan con aspiraciones de un saber más amplio sobre sí mismos y su medio natural y social.

Los anhelos de un conocimiento general están muy relacionados —sobre todo en las mujeres— con el deseo de auxiliar a los niños —hijos o hermanos— en su aprendizaje escolar. En ocasiones, “saber” significa combatir la ignorancia ante un conocimiento que los hijos ya tienen, por ejemplo, en asuntos sexuales.

El saber también suele ser apreciado como un medio para “defenderse” ante los “abusos” y estar en capacidad de “reclamar” derechos.

Adicionalmente, estudiar en la PRIAD tiene como finalidad —especialmente entre los hombres— obtener un certificado para lograr nuevos empleos o ascensos escalafonarios. Algunos señalan que cada día se exige mayor escolaridad para obtener ocupaciones similares.

Por último, un elevado grado de dificultad en los textos conspira contra los usuarios en la percepción más aguda de sus intereses, ya que puede reforzar el rol de “ignorante” y la actitud de “empeñarse” para “grabar todo”.

En definitiva, la imagen del saber condiciona —desde el punto de vista emocional— un proceso de idealizaciones y desvalorizaciones disociadas, que parecen constituir una respuesta a un conflicto ambivalente específico: el rechazo a los textos —en especial por su grado de complejidad— y la atracción por los mismos —que se enlaza con intereses globales de saber, pero también con necesidades prácticas cotidianas.

IV. COMPLEJIDAD Y APRENDIZAJE

A. La dificultad de los libros e interés de los usuarios

La primera variable que los adultos seleccionan masivamente para evaluar los textos es su grado de dificultad. Como se ha dicho, éste es un elemento que robustece la inclinación de los usuarios a dejar en un segundo plano la cuestión de sus intereses. Ellos no suelen hablar espontáneamente de los contenidos, ni de la metodología, ni de la utilidad de los aprendizajes. En cambio, expresan dos calificaciones nítidas: los textos son “claros”, “sencillos”, “fáciles” y “bien explicados”; o bien, son “enredados”, “difíciles” y “mal explicados”.

La principal demanda correlativa está igualmente difundida: que los libros sean más “fáciles”.

La complejidad es una de las condicionantes del interés frente al aprendizaje. Son abundantes las verbalizaciones sobre lo engorroso de ciertos temas como productores de “desánimo”, de “aburrimiento”, cuando no de abandonos parciales (se deja la lección o el libro para pasar a otra u otro). Así pues, el grado de dificultad configura un punto de urgencia que promueve tendencias centrífugas respecto del aprendizaje, cuya separación depende de las oportunidades que tengan los adultos de vencer los obstáculos con recursos externos a los libros (por ejemplo, mediante asesoría).

Con todo, cuando esos recursos existen, puede mantenerse una valoración discriminante de contenidos “difíciles” que, a la vez, despiertan un máximo umbral de interés. Es el caso de las Matemáticas, que son “difíciles” pero “gustan”, porque son útiles en la vida cotidiana.

Para que los contenidos, dada su tendencia centrípeta, puedan ocupar un lugar relevante en la selección valorativa de los usuarios, es imprescindible hacer descender los grados de dificultad. Estos seguramente dependen de los conocimientos y escolaridad previa, que son muy variables entre los alumnos. Pero, sin duda, la complejidad es una condicionante importante del interés.

B. Incidencia de los grados de dificultad en el rol de los Círculos de Estudio y del asesor

Los libros de texto de la PRIAD son, de hecho, un instrumento primordial ya que cumplen múltiples funciones. En efecto, definen y presentan el currículo;

generalmente constituyen el único material de lectura e información; son el canal de preparación para los exámenes (por medio de las comprobaciones de avance); a ellos se vuelve para recordar aprendizajes olvidados (por ejemplo, cómo se escribe un recado), etc. Esto genera en los usuarios y asesores una gran dependencia de los textos que, sin embargo, tropieza con un obstáculo crucial: el mencionado grado de complejidad. Este determina que ciertos asesores empleen otros libros o bien acudan a explicaciones diversas, incorporen ejercitaciones, busquen ejemplos, etc. Por lo tanto, hay asesores que rompen parcialmente con la dependencia de los textos, a efectos de compensar su dificultad.

Por su lado, frente a dicha clase de obstáculos, los usuarios producen nuevas dependencias: la del Círculo de Estudio y la del asesor, para recibir “mejores explicaciones”.

Es vital tener claro que la mayor parte de los usuarios manifiestan grandes deficiencias en la lectoescritura, pues aún no dominan fluidamente la cultura escrita. En consecuencia, los libros de texto son deseados y valorados, a la vez que temidos, porque no se los entiende. Constituyen un canal de ingreso al saber, pero son una traba para tal acceso debido a su complejidad.

Cuando las horas de asesoría son pocas, los participantes sienten con más apremio que los libros de texto deben ser menos complejos, porque casi no hay otra salida que el autodidactismo, entendido como el aprendizaje individual de un adulto con —y a partir de—sus libros. La dependencia es mayor y, en consecuencia, se percibe la necesidad de un instrumento más sencillo. Además, los usuarios suelen carecer del tiempo suficiente para estudiar los textos en sus casas. Ello refuerza la dependencia de los libros y del Círculo de Estudio, y exige una mayor claridad de los primeros.

No obstante, cuando los adultos tienen una mejor capacitación previa, disponen de más tiempo de lectura o cuentan con apoyos adicionales (por ejemplo, “alguien que les explique”). La dificultad de los libros subsiste, pero no se transforma en un punto de urgencia tan álgido.

Lo fundamental es que adultos y asesores coinciden, con una frecuencia altísima, en que el autodidactismo es casi imposible o muy trabajoso. Como se ha visto, la complejidad de los libros exigiría roles suplementarios, que permitan “entender”. Y aquí, de hecho, la PRIAD induce una ambigüedad que favorece la deserción. Los propios libros expresan que el aprendizaje autodidáctico es posible; entonces, cuando los adultos perciben que no es así, se refuerza su imagen de “ignorante” y en ocasiones pueden abandonar los estudios. Hay asesores que creen que si los textos pretenden realmente el autodidactismo deben ser reelaborados para ese objetivo, disminuyendo su complejidad.

En definitiva, los participantes recalcan lo imprescindible de ciertos roles suplementarios, cuya función sería “explicar”, “hacer entender” y “sacar de dudas”. Dichos papeles son desempeñados sobre todo por el asesor, pero también por compañeros del Círculo que pueden auxiliar en temas que conocen mejor. Adicionalmente, el grupo genera confianza: hay gente “tan ignorante como uno”, y se puede salir de este espacio con el apoyo del asesor.

C. Modos de aprendizaje

Como hemos señalado, los adultos tienden a memorizar la información; aspiran a “grabar” los conocimientos, muchas veces mal entendidos, para “pasar” los exámenes. Los altos grados de complejidad consolidan esa actitud, fortalecida por otras características de los textos: éstos estimulan directamente la memorización (por ejemplo, al remitir a párrafos textuales en las comprobaciones de avance). También lo hacen en forma indirecta, debido a los escasos ejercicios; porque no retoman sistemáticamente los conocimientos dados; por la ausencia de correlaciones (entre temas, por ejemplo); porque hacen énfasis en fechas y lugares (en Ciencias Sociales); porque carecen de exámenes tipo durante el proceso de aprendizaje, que podrían “despejar” temores persecutorios, etc.

Tal actitud de memorización produce un efecto nocivo: el olvido prematuro de lo aprendido. En general, los usuarios se encuentran frente a cuestiones totalmente nuevas pues existe una marcada ausencia de conocimientos previos. A ello hay que agregar su acceso limitado a la cultura escrita y a la clase de razonamientos implícitos. Es de notar que los usuarios que cuentan con mayores nociones previas (por ejemplo de Matemáticas o de Español) comienzan a sentir las dificultades a partir del segundo nivel.

La tendencia a la memorización, aunque prevalece, suele resquebrajarse frente a cuestiones que movilizan el interés de los usuarios: adquirir destreza en la lecto-escritura; aprender a “hacer cuentas”; conocer el cuerpo humano, etc. Es decir que la inclinación a memorizar se refuerza ante temas que no interesan. De allí que la creación de *contenidos pivote* sea útil para combatir la memorización en el aprendizaje. Pero eso no es suficiente. Por ejemplo, los participantes opinan que es imprescindible reducir la información a cuestiones prioritarias, explicándolas más y mejor; los adultos deben aprender a distinguir lo principal de lo secundario; y los exámenes han de concentrarse solamente en lo principal. Los conocimientos tienen que ser retomados constantemente a lo largo de cada libro y hay que aumentar los ejercicios en Matemáticas y Español. Además deberían establecerse relaciones sistemáticas entre los temas y ahondar en las explicaciones de contenidos que ya se han detectado como muy difíciles.

En síntesis, los adultos tienden a memorizar, pero podrían no hacerlo, sobre todo si los libros dejaran de propiciar ese tipo de actitud.

V. INTERESES Y CONTENIDOS PIVOTE

Los usuarios de la PRIAD poseen una peculiar configuración de intereses. Por un lado, tienden a valorar indiscriminadamente el saber a sus depositarios, los libros de texto, desde un rol asumido de ignorancia vivida como incultura. Por otra parte, identifican intereses claros, señalando aquellos aprendizajes que les “gustan” y los que descalifican. Se perfilan así criterios muy precisos de atracción y rechazo. Además de las variables ya mencionadas (por ejemplo el nivel de complejidad) actúan factores de interés vinculados con necesidades cotidianas (operaciones básicas, lectoescritura, cuidado y prevención de enfermedades,

etc.) y con determinados conocimientos, muy enlazados con el cuerpo o con la realidad social actual.

Lo relevante es que, en relación con estos asuntos, existen intereses que concitan un consenso generalizado, es decir, hay temas que son objeto de una profunda atracción espontánea en usuarios de todas las edades, de uno y otro sexo; y de zonas urbanas y rurales. Esas cuestiones, masivamente ensalzadas, conviene que sean usadas para diseñar *contenidos pivote*; es decir, núcleos temáticos prioritarios y organizadores del conjunto del currículo. Por añadidura, los contenidos pivote pueden fungir como parámetro para ponderar la información secundaria, excesiva, o rechazada por los usuarios.

En Ciencias Naturales tales temas se refieren al conocimiento del cuerpo, e incluyen problemas enlazados con la reproducción humana, la nutrición y las enfermedades. En Ciencias Sociales, se destaca el interés por lo nacional, actual y pasado: problemas sociales cotidianos e historia de México. En Español, los núcleos centrales se ubican en la lectoescritura, el vocabulario y la expresión oral. En Matemáticas, resalta la atracción por las aplicaciones cotidianas útiles (operaciones básicas y sistemas de medida).

Por último, y en términos comparativos, el área más aceptada es Matemáticas, seguida por Ciencias Naturales y Español, que se reparten los segundos y terceros lugares. Solamente se da un rechazo reiterado y nítido, bastante frecuente en la muestra: es el dirigido al área de Ciencias Sociales, repelida generalmente por su dificultad, aunque no sea éste el único motivo.

VI. CIENCIAS NATURALES

A. Valoración general

El área de Ciencias Naturales es objeto de numerosas elecciones positivas y escasos rechazos.

Por lo regular, se la aprecia porque aporta a los usuarios un saber nuevo sobre su cuerpo y conocimientos útiles, particularmente aquellos que se refieren a la reproducción humana, la nutrición y las enfermedades.

Otro asunto de interés, menos frecuente y prioritario en zonas urbanas y más acentuado en áreas rurales, es el vinculado con algunos temas del medio natural, las estaciones del año, lluvias, rayos, la naturaleza de la tierra, ciertas nociones de astronomía. etc.

B. Temas seleccionados como objeto de interés y de los que se pide ampliación

La siguiente es una lista que consigna los temas que constituyen intereses generalizados tanto de hombres como de mujeres de diversas zonas, edades y ocupaciones.

a) *El cuerpo humano*

Atrae el conocimiento general de los aparatos y sistemas, en especial, de los órganos reproductores femenino y masculino.

b) *La reproducción humana*

Particularmente, interesan aquellos conocimientos que den cuenta —suficientemente— de una serie de hechos:

- relaciones sexuales y fecundación (ciclo menstrual, periodos de fertilidad, control de la natalidad y planeación familiar);
- embarazo (evolución, riesgos y atención prenatal);
- en qué consiste y cómo se atiende un parto, una cesárea o un aborto espontáneo o provocado (riesgos y posibles secuelas);
- la esterilidad masculina o femenina;
- la genética y la herencia.

c) *Crecimiento y desarrollo infantil*

Surgen interrogantes básicas sobre aquellos aspectos que orientan el cuidado de los hijos:

- enfermedades y accidentes en la infancia (causas, medidas preventivas, atención médica);
- alimentación;
- educación sexual.

d) *Nutrición*

Interesa el conocimiento de:

- los alimentos en general (calidades nutritivas e higiene);
- la preparación de dietas balanceadas accesibles al presupuesto.

e) *Enfermedades y accidentes*

Atrae el conocimiento general de las enfermedades y los accidentes (domésticos, laborales, etc.). Las situaciones de emergencia o de complicación constituyen un punto particularmente acuciante en zonas rurales con carencia o insuficiencia de servicios médicos. Un indicio de ello es el reiterado interés que despierta el tema de los primeros auxilios.

f) Otros problemas atractivos son: el alcoholismo, la drogadicción, el tabaquismo y los problemas de la contaminación ambiental.

Conviene que estos ejes temáticos sean considerados contenidos pivote, valiosos para organizar el conjunto del currículo y para ser incorporados con detenimiento. Naturalmente la lista citada no agota las posibilidades de desglose de los temas organizadores, pero expresa las principales *orientaciones* a nivel de intereses de los usuarios.

Los adultos que habitan en zonas rurales o semiurbanas —así como sus asesores— reiteran la motivación y la utilidad de asuntos ligados a la agricultura, piscicultura y apicultura; siembra, riego, injertos, insecticidas, fertilizantes, abonos químicos; plagas, plaguicidas y sus riesgos; áreas, procedimientos y tiempos de cultivo, cría de animales, etc.

En estas áreas también se manifiesta una atracción por temas como las hierbas medicinales, o aquellos vinculados con fenómenos naturales: por qué se forma el hielo, por qué las heladas queman las cosechas, etc.

Asimismo, en zonas rurales y en algunas urbanas, se reitera el interés por cuestiones como el huerto y la granja familiar.

C. Temas que no entienden, que no interesan y de los que se pide su exclusión

En los rechazos no se verifica la misma homogeneidad ni discriminación que en el caso de las atracciones. Esto se debe, en buena medida, a una cierta falta de actitud crítica derivada de la ubicación de los adultos en un rol de “ignorancia”, por el cual “todo” debe ser aprendido. Sin embargo, pueden señalarse los siguientes procesos:

- a) Al igual que en el resto de las áreas, en muchas ocasiones se repite como dificultad central el grado de complejidad (“no se entiende”). Por ejemplo, átomos, protones, neutrones y electrones; fenómenos físicos y químicos; la superficie de la tierra y los mapas; la célula y las moléculas; y los recursos naturales, renovables y no renovables.
- b) Los temas sobre el campo provocan reacciones antagónicas en quienes no se encuentran vinculados con él. Mientras hay quienes piden su exclusión, otros demandan más detalles y explicaciones.

Es de notar que una supuesta inutilidad, una inadecuada explicación, una difícil intelección, no son de por sí razones suficientes para excluir una temática del currículo, pero deben alertar acerca de su tratamiento.

VII. CIENCIAS SOCIALES

A. Valoración general

Ciencias Sociales es el área que recibe rechazos con mayor frecuencia. Generalmente es repelida por su elevado grado de dificultad, pero también porque su inadecuada vinculación con la vida cotidiana de los usuarios no logra concitar en ellos un interés vivo y persistente (aun cuando existen atracciones parciales y restringidas).

En cuanto al grado de complejidad, los adultos afirman que “no viene bien explicada”, que “no se entiende” y que “se hace muy difícil” ya que:

- a) Las lecciones son muy largas y esto disminuye el interés; además, al finalizar la lectura o unidad, hay pocas preguntas de comprobación de avance. Se sugiere hacer lecciones más cortas con comprobaciones adecuadas.

- b) Por lo regular, los adultos piensan que las lecciones incluyen demasiada información que es necesario memorizar. Creen que eso aburre, cansa y sobre todo desalienta, ya que el esfuerzo realizado —a veces fallido— los hace sentir todavía más “tontos”, es decir, se refuerza su rol de “ignorantes”.
- c) Un factor que obstaculiza la comprensión es la novedad de muchos contenidos. Ciertos alumnos insisten en que los conceptos totalmente nuevos, si no están claramente explicados, son muy difíciles de entender.

En lo que se refiere a los intereses de los educandos a nivel de contenidos, los usuarios objetan las lecciones centradas en lo “pasado” y “externo”, mientras que tienden a recuperar lo “actual” y “nacional”.

Por ello, es recomendable que los textos de Ciencias Sociales tomen como contenido pivote lo actual y nacional, aunque relacionando a esos temas los de la historia de México, que sí despiertan interés. Las cuestiones de historia universal, si persistieran, deberían ser más breves y engarzadas con los asuntos pivote; es decir, tratadas a propósito de estos últimos.

B. Otros problemas específicos

- a) Algunos usuarios solicitan que no sólo se les remita al diccionario para la aclaración de conceptos nuevos, porque con tal procedimiento no logran entender realmente de qué se trata, y piden que esas nociones se expliquen utilizando el propio texto.
- b) Hay adultos y asesores que hablan de un “desfase” entre lo que se dice en Ciencias Sociales y la experiencia “real”. Por ejemplo, los sindicatos no serían como los describen los libros, ya que no atienden efectivamente los intereses de los trabajadores. Ciertos asesores mencionan la presencia de una perspectiva “institucionalista” de los textos; la defensa de lo instituido conduciría a olvidar la “realidad social” de los adultos, quienes, en ocasiones, sienten que deben dar como respuestas “correctas” afirmaciones con las que no están de acuerdo.
- c) Otro punto señalado por los asesores es que en las lecciones se remiten a temas anteriores, preguntando por ellos. Según esta opinión, conviene que se los recuerde nuevamente en la lección de que se trate, ya que los adultos, con frecuencia, presentan dificultades para recordar o no cuentan con condiciones para consultar textos previos, debido, por ejemplo, a razones de tiempo.

C. Temas seleccionados como objeto de interés y de los que se pide ampliación e incorporación

En Ciencias Sociales no hay contenidos que, como en el caso de Ciencias Naturales, inciten una atracción mayoritaria y vigorosa. Sin embargo, hay temas de los libros que despiertan, como se ha dicho, algún interés; por ejemplo:

- a) empleo y desempleo;
- b) los sindicatos;
- c) consumo y economía familiar;
- d) historia de México (debe recordarse que, a pesar del interés, existen dificultades para comprender y para memorizar nombres y fechas);
- e) el sistema político y jurídico;
- f) la “crisis”: inflación, devaluación, etc.

D. Algunas conclusiones respecto de los contenidos

El reto crucial en Ciencias Sociales es crear un currículo capaz de provocar una vigorosa atracción en los usuarios. Para ello, según las verbalizaciones de los protocolos, pueden elegirse dos estrategias básicas:

- a) Disminuir el grado de dificultad, para lo que se aconseja:
 - hacer lecciones más cortas, con comprobaciones de avance que no impliquen mayores exigencias de memorización;
 - incluir menos temas y más detenidamente explicados;
 - reducir los requerimientos de memorización, por ejemplo de nombres y fechas;
 - explicar siempre las nociones nuevas en el texto; y
 - establecer relaciones con lecciones precedentes, pero recordando sucintamente esos desarrollos previos.
- b) Seleccionar contenidos pivote cuyo eje sea lo *nacional* (actual y pasado). Conviene que los problemas sociales cotidianos constituyan el punto de partida de nociones más complejas —económicas sociológicas y políticas.

VIII. ESPAÑOL

A. Valoración general

El área de Español, al igual que la de Ciencias Naturales, es objeto de frecuentes opiniones positivas, aunque recibe rechazos. Estos, como veremos, se deben a los elevados grados de dificultad, sobre todo en los temas gramaticales. No obstante, las preferencias por Español la hacen compartir con Ciencias Naturales el segundo lugar en las predilecciones de los adultos.

Al Español se le valora por su utilidad en la vida cotidiana y por sus aportes al saber de los educandos. Los adultos son muy nítidos en su identificación de intereses respecto del área; desean “aprender a leer y escribir bien”, aumentar su vocabulario y “hablar más correctamente”. Consideran que esos conocimientos no sólo les proveen de beneficios prácticos, instrumentales, sino también les permiten salir de aquel espacio de la “incultura”, peculiarmente definido por las deficiencias en la lectoescritura y en la expresión oral. Para ellos, el acceso a la cultura escrita

significa dejar atrás la “incultura”. Estos intereses tan precisos hacen factible por tanto delimitar contenidos pivote globales.

B. Principales problemas del área

Los más relevantes del área de Español, tal como han sido percibidos por los participantes, son los siguientes:

- Algunos asesores tienden a resaltar lo inadecuado de la dispersión actual de temas semejantes, en un mismo libro y a lo largo de los tres niveles, y proponen una reestructuración ordenadora que unifique contenidos similares. Solicitan que no se “mezclen” distintos asuntos (gramaticales, ortográficos, literarios, etc.), sino que se proyecten unidades homogéneas que concentren el aprendizaje.
- Adultos y asesores suelen señalar que hay una deficiente definición de prioridades. Según los participantes, sería conveniente resaltar cuáles son los contenidos más importantes y, de acuerdo con ello, organizar el currículo. En general, hay una tendencia a restar peso a los asuntos gramaticales.
- Adicionalmente, tanto usuarios cuanto asesores indican que los libros concentran demasiada información; por lo que sería recomendable eliminar temas secundarios en beneficio de la determinación de prioridades ya señalada. En definitiva, las consideraciones precedentes apuntan a disminuir la información, eligiendo contenidos prioritarios —que aquí denominamos núcleos pivote— y ahondando más en las explicaciones. Adultos y asesores suelen coincidir en que la comprensión es más fácil cuanto más “profunda” y amplia es la explicación.
- Los participantes evalúan que las ejercitaciones son escasas y, en consecuencia, insuficientes.
- Hay asesores que estiman que las evaluaciones son “memorísticas” (señalamiento que suele hacerse extensivo a las cuatro áreas), lo cual reforzaría una pauta de aprendizaje orientada a “grabar” los conocimientos.
- Algunos asesores piensan que es muy importante que los libros retomen de manera sistemática los conocimientos dados previamente (en lecciones o textos precedentes); se trataría de “refrescar” aprendizajes, con ejercitaciones constantes que permitan, además, relacionar asuntos afines. Asimismo, creen que es conveniente enlazar diversos temas y clases de contenidos de manera más consistente (literatura con lectura de comprensión, por ejemplo o verbo con enunciado).

Por otro lado, los asesores recalcan que la mayoría de los usuarios ingresan a la PRIAD con marcados déficit en el aprendizaje de la lectoescritura y estiman que habría que poner más énfasis en tareas de posalfabetización. En efecto, las grandes dificultades en la lectoescritura constituyen uno de los principales obstáculos para el autodidactismo. Particularmente se insiste que, cuando los adultos están en los primeros tramos del ingreso a la cultura escrita, el autodidactismo es casi imposible. De ahí que adultos y asesores coinciden en que los Círculos de Estudio resultan imprescindibles para llevar a cabo el aprendizaje.

C. ¿Cuáles deberían ser los contenidos pivote?

Los participantes coinciden en identificar, espontánea y persistentemente, asuntos prioritarios muy nítidos: la profundización en el conocimiento de la lectoescritura, el aumento del vocabulario y el mejoramiento de la expresión oral.

1. *La escritura*

Se trata de aprender a “escribir bien”, “mejor”. Por eso se valoran los ejercicios de redacción, la ortografía, los signos de puntuación, el uso de mayúsculas y minúsculas, la acentuación y, en ciertos casos, la caligrafía.

Para los educandos es clave saber escribir correctamente, no cometer errores y que “se les entienda”. Ello no solamente trae consigo una utilidad práctica; también es percibido como un signo privilegiado del acceso al saber, del esperado fin de aquel rol de “incultura” e “ignorancia”.

La enseñanza de la ortografía, por su relevancia, debería reformularse parcialmente. Algunos asesores creen que habría que introducir las siguientes modificaciones:

- incluir más ejercicios, integrados incluso a tareas de redacción, pues de lo contrario “se les olvida”;
- explicar mejor la arbitrariedad vigente en el lenguaje escrito y ejercitar mucho más el manejo de las reglas existentes; e
- incorporar la cuestión ortográfica desde el inicio, sin dispersar la temática a lo largo de los tres niveles.

También se resalta la necesidad de incrementar los ejercicios de redacción a propósito de diferentes temas, de manera constante; por ejemplo, al efectuar comentarios de textos literarios.

2. *La lectura y el vocabulario*

Según ciertos asesores, para el adecuado reforzamiento de la lectoescritura se deberían recalcar las lecturas de comprensión.

Por otro lado, los usuarios aprecian mucho el enriquecimiento de su léxico, que connota ingreso al saber. De ahí que algunos asesores insistan en la conveniencia de abundar en la enseñanza del uso del diccionario, integrada al aprendizaje del alfabeto y de la ortografía. Con todo, el léxico de los libros es algo complejo y desanimante, en especial porque las palabras nuevas no se explican en el texto y el diccionario no suele ser manejado fluidamente.

Respecto de la lectura de comprensión, los asesores piensan que es una de las grandes deficiencias de los usuarios, a quienes les resulta “muy difícil”. Creen que sería muy útil combinar esta clase de lectura con ejercicios de redacción y que deberían emplearse contenidos más atractivos para los adultos.

3. *La expresión oral*

Los adultos valoran el “hablar más correctamente”, “expresarse uno mejor con las personas”. Para ellos, tal clase de comunicación —lingüística y oral— connota saber y cultura.

D. La expresión escrita y la gramática

Los asesores reiteran lo provechoso que resultaría reorganizar la enseñanza del Español de acuerdo con prioridades, entre las que destacan la expresión escrita. Los adultos quieren aprender a redactar, sobre todo en relación con aplicaciones prácticas: cartas, telegramas, recados, solicitudes, informes, etc. Los usuarios aprecian adquirir habilidades para manejar vales, recibos, facturas, cheques, giros postales, etc. Así es conveniente dar mayor realce a los ejercicios de escritura y redacción, evaluados como insuficientes en los textos actuales.

La gramática es objeto de numerosos rechazos. Según los asesores, los adultos “no entienden”, “no asimilan”, “no le ven utilidad práctica” y se “confunden”. Incluso hay asesores que no comprenden bien los temas. Los propios usuarios, en los grupos de investigación, son incapaces de denominar con precisión los contenidos supuestamente aprendidos.

La gramática estructural utilizada en los textos supone un claro factor de perturbación para ciertos asesores, y también para aquellos adultos que cursaron algunos años de primaria y que conocen, aunque rudimentariamente, la gramática tradicional. Los asesores mencionan que al problema de la nomenclatura se agrega el de la dispersión de los contenidos a lo largo de cada libro de Español, y en los tres niveles. En ocasiones optan por “saltar” lecciones y encarar “de una vez” la gramática, eludiendo los cambios temáticos.

Definitivamente, resulta notorio que la gramática es considerada por adultos y asesores como difícil, poco interesante y escasamente útil. Esta valoración deriva de complicaciones vinculadas, como se ha visto, con la *nomenclatura* y con la *dispersión*. Empero, actúan otras variables; por ejemplo, existen temas percibidos como poco relevantes y al parecer prescindibles. Ello sería un signo de que resulta esencial establecer prioridades claras que limiten los contenidos a pocos asuntos básicos.

En síntesis, los asesores recomiendan que los intereses aquí descritos sean empleados para determinar una sucesión ordenada de temas. Consideran que en el primer libro deberían darse reafirmación de la lectoescritura, lectura y redacción, ortografía, vocabulario, expresión oral y muy pocos elementos de gramática. Estos temas pivote operarían como núcleos organizadores alrededor de los cuales se hilvanaría el resto de los contenidos.

Conviene que los asuntos gramaticales sean incluidos después de la reafirmación de la lectoescritura, y a su vez que estén siempre correlacionados con los intereses básicos de los educandos, como es el caso de la escritura y la redacción.

IX. MATEMÁTICAS

A. Valoración general

Matemáticas es el área más aceptada por los adultos, y la que recibe con mayor frecuencia elecciones positivas en el primer plano de preferencia, a pesar de que simultáneamente es señalada como muy difícil, lo cual no suele ser obstáculo para la persistencia del interés. Cuando éste es muy alto, los niveles de complejidad escasamente logran desalentar al educando.

Constituye el área con mayores aplicaciones cotidianas. Se usan, efectivamente, todos los días. Los usuarios aprecian las matemáticas porque tienen una aplicación y porque significan un aporte a su saber individual.

Tanto usuarios cuanto asesores coinciden colectivamente en identificar cuáles son los contenidos que producen más interés: las operaciones básicas, suma, resta, multiplicación y división.

Entre los principales usos de las “cuentas”, enumerados por los adultos, se encuentran los siguientes:

- a) En el trabajo: para calcular aumentos y descuentos salariales, para adquirir materiales de construcción, medir terrenos, etc.
- b) En las compras: para un mejor aprovechamiento del salario; para el cálculo del cambio o de cantidades de mercadería, por ejemplo, por kilogramo o unidad.
- c) En el apoyo a las tareas escolares de los hermanos e hijos.

B. Algunos problemas e intereses específicos

El área presenta un grado de dificultad importante y progresivo. Por ello, hay asesores que aconsejan constreñir el primer libro a las mencionadas operaciones básicas.

Según los participantes, las explicaciones suelen ser poco claras y no se comprenden. El problema no debe ser ubicado sólo en los usuarios, ya que con otros razonamientos —dados generalmente por los asesores— los educandos entienden con más facilidad.

En tal sentido, los procedimientos para resolver operaciones les resultan confusos. La disposición horizontal suele desorientar a los adultos y, según algunos asesores, la combinación de operaciones les es peculiarmente compleja.

Además de las operaciones básicas, los adultos se interesan por las medidas. Por lo tanto, estos contenidos podrían constituir los núcleos temáticos pivote del área.

Los usuarios también suelen señalar como interesante el conocimiento de los porcentajes (para el cálculo de “baratas”, descuentos y aumentos) y de los quebrados (aunque en este caso expresan de manera mucho más confusa la índole de ese provecho). Los educandos tienden a coincidir —con pocas excepciones— en cuáles son los asuntos difíciles: multiplicaciones, divisiones, quebrados; porcentajes, raíz cuadrada; puntos decimales; superficie y medición de áreas; lenguajes matemáticos; volúmenes y medidas de capacidad. Aquí el papel del asesor es casi indispensable para un correcto aprendizaje.

En general, son escasísimas las verbalizaciones vinculadas con la utilidad de la geometría, y se resalta su complejidad. El tema no parece estar planteado de modo que movilice el interés de los usuarios, ya sea en términos de saber o de “provecho práctico”.

Asimismo, se insiste en la necesidad de incluir más ejercicios, preferentemente vinculados con problemas de la vida cotidiana.

X. HACIA POSIBLES REPLANTEOS

Los principales problemas abordados en este estudio, así como sus fundamentos teórico-metodológicos, pueden resultar sugerentes para futuros replanteos curriculares del nivel primario de adultos. Estos podrían llevarse a cabo tanto en la República Mexicana como en otros países de América Latina, replicando esta investigación y sometiendo a comprobación sus afirmaciones.

Las atracciones y rechazos de los adultos constituyen un importante criterio orientador para la selección de contenidos. Esta consideración abre nuevas perspectivas al desarrollo curricular, ya que es posible y necesario ponderar los intereses vitales e inmediatos de los adultos con la indispensable actualización informativa que les exige su inclusión histórica —activa y transformadora— en la sociedad contemporánea.

Con tal fin, proponemos opciones epistemológicas y metodológicas que se alejan de las ópticas positivistas, según las cuales la medición y sus técnicas son la garantía de “objetividad” y “generalización”. Consideramos que en el terreno curricular resultan más válidos los enfoques clínicos de indagación —con la participación activa de los investigados— cuyas posibilidades de generalización han sido ya admitidas, desde hace tiempo, por diversas disciplinas y autores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L., *La filosofía como arma de la revolución*, México, Cuadernos de Pasado y Presente, No. 4, 1976.

BACHELARD, G., *El compromiso racionalista*, México, Siglo XXI, 1973.

_____, *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1974.

BAUDELLOT, CH. et al., *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI, 1980.

BAULEO, A., *Ideología, grupo y familia*, Buenos Aires, Ediciones Kargierman, 1974

_____, (comp.), *Grupo operativo y psicología social*, Montevideo, Imago, 1980.

_____, *Contrainstitución y grupo*, México, Ediciones Nuevomar, 1983.

- _____, (comp.) *Verso una psicologia sociale analitica*, Bologna, Italia, Ed. Centro Internazionale di Ricerca in Psicologia Sociale e di Gruppo, 1983.
- BAREMBLITT, G.**, (organizador), *Grupos: teoría y técnica*, Río de Janeiro, Edições Graal, Ltda-IBRAPSI, 1982.
- _____, (coordinador), *El inconsciente institucional*, México, Nuevomar, 1983.
- BION, W. R.**, *Experiencias en grupo*, Buenos Aires, Paidós, 1974.
- BLEGER, J.**, *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Paidós, 1977.
- _____, *Temas de psicología (entrevista y grupos)*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.
- BOURDIEU, P.**, *El oficio de sociólogo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1974.
- BRASI, J. C. de**, "Algunas consideraciones sobre la violencia simbólica y la identidad como emblema de poder", en *Grupo operativo y psicología social*, Montevideo Imago, 1980.
- CELADEC**, Programa Continental de Educación Popular, "Educación popular: fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina", Lima, mimeo, 1980.
- DE ANDA, M. L.** (comp.), *Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo*, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE)-Centro de Estudios Educativos (CEE)-Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación (GEFE). Cfr. las síntesis de las investigaciones de C. de Lella; F. J. Chaparro y A. M. Ezcurra, 1983, pp. 27-82.
- DE LELLA** Allevato, C., "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario", en *Perfiles Educativos*, No. 2, México, 1978, pp. 45-51.
- DE LELLA**, Cayetano y Ana María Ezcurra, "El Programa Nacional de Alfabetización. Una aproximación diagnóstica desde los alfabetizadores" en *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLVI, Vol. XLVI, No. 1, México, UNAM, enero-marzo, 1984, pp. 39-65.
- DUCROT, O.**, *Dire et ne pas dire*, París, Herman, 1972.
- EZCURRA, A. M.**, "Educación de adultos. Un Programa de recuperación cultural", en *Educación y Realidad Socioeconómica*, México, Centro de Estudios Educativos, 1978.

- _____, "Un análisis ideológico de los libros de Ciencias Sociales de la primaria intensiva para adultos", México, mimeo, 1980.
- EZCURRA, A. M.** y Cayetano de Lella, "Il Problema della riproduzione ideologica e dellarepizione psichica nella concezione dei gruppi operativi", en A. Bauielo (comp.), *Verso una psicologia sociale analitica, op. cit.* 1983.
- FLEUR, N. L.** de, *Teorías de la Comunicación Masiva*, Buenos Aires, Paidós, 1975.
- FOUCAULT, M.**, *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1972.
- _____, *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets, 1980.
- GIMÉNEZ, G.**, *Poder, Estado y discurso*, México, UNAM, 1982.
- GRAMSCI, A.**, *Literatura y vida nacional*, México, Juan Pablos Editor, 1976.
- IPOLA, E.** de, *Ideología y discurso populista*, México, Ed. Folios, 1982.
- _____, "Crítica de la teoría althusserista sobre la ideología", en *Arte, Sociedad, Ideología*, México, No. 7, s/f.
- KERLINGER, F.**, *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodologías*, México, Nueva Editorial Interamericana, 1975.
- KESSELMAN, H. et al.**, *Las escenas temidas del coordinador de grupos*, Madrid, Fundamentos, 1978.
- LACLAU, E.**, "Ruptura populista y discurso", México, mimeo, s/f.
- LECOURT, D.**, *Para una crítica de la epistemología*, México, Siglo XXI, 1980.
- PICHÓN Riviere, E.**, *Del psicoanálisis a la psicología social*, Buenos Aires, Galerna, 1970.
- PUIG, L.**, "En torno a la teoría de la enunciación" en *Acta Política*, Vol. I, México, UNAM, 1979.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**, "Programa nacional de alfabetización", en *Boletín bibliográfico de Sistemas Abiertos*, No. 8, 1981.
- _____, *Estudios sobre Primaria Intensiva para Adultos*, México. Componen el volumen No. 15, resúmenes de las siguientes investigaciones: De Lella, C. A., "Segregación y mitos de la PRIAD", Ezcurra, A. M.,

“Los Textos de la PRIAD. Análisis de planteamiento y desarrollo del currículum de la PRIAD”, 1982.

VARIOS AUTORES, Seis boletines del “Centro Internacional de Psicología Social y Grupal”, Milano, 1980/1985.

