

Planificación, programación, ejecución y evaluación de procesos educacionales cooperativos *

Alberto Gross M.

1. Principios que orientan los procesos educacionales:

Es indudable el gran aporte que ha significado a la educación el desarrollo de la psicología del aprendizaje. Las diversas teorías sobre su naturaleza han esclarecido diversos principios de validez universal, los que constituyen un gran apoyo para la educación, cuando se les aplica sistemática y racionalmente. Esto no siempre ocurre.

Tanto en la planificación curricular, como en el proceso mismo de la enseñanza-aprendizaje, los principios suelen ser ignorados, mal aplicados o se hace de ellos una interpretación errónea. A veces, son considerados sólo a nivel teórico no operacional, tendencia muy corriente entre nosotros.

Siendo estas afirmaciones válidas para la educación en general, lo es aún más en el campo específico que nos interesa: la Educación de Adultos (EDA). Algunas de las deficiencias podrían superarse si los principios referidos se aplicaran realmente. Si bien planteamos que dichos principios han de estar presentes en todo el proceso educativo, es en la metodología que se emplea y en su práctica misma donde adquieren relevancia y efectividad.

Cualquier programa de EDA y el método que se haya elegido, pueden estar bien concebidos desde el punto de vista teórico; pese a ello, la puesta en práctica de estos principios va a depender en última instancia de los instructores ya en la situación concreta de enseñanza-aprendizaje.

Es la metodología en acción, en la situación misma del aprendizaje, donde aparece como imprescindible el conocimiento y la habilidad por parte del educador, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamente en los principios científicos y en una concepción del hombre acorde con los valores que inspiran la acción cooperativa.

Todo esto posibilitará a los sujetos de la acción educativa al establecimiento de una comunicación verdadera, basada en el respeto mutuo.

Los principios del aprendizaje suelen ser agrupados o sintetizados de diversos modos, dependiendo del punto de vista del autor y de la teoría que sustente.

En un intento de hacer menos complejo el tema, comentaremos los principios sin considerar de cual escuela provienen, y los agruparemos en cuatro rubros, de acuerdo al aspecto en el cual tengan más incidencia, recordando ciertamente que ellos tienen influ-

(*) Trabajo presentado por el Director Ejecutivo del CEDEC de Chile, Alberto Gross M., al Taller de Trabajo "Administración de Procesos Educativos". ICE/ALCECOOP - Quito, 25 al 27 de junio de 1980.

encia en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el aprendizaje debe ser comprendido como aporte integrado.

Esta agrupación, algo arbitraria, pero más didáctica, que proponemos, es: planificación y curriculum, aspectos sociales, aspectos individuales y situación del aprendizaje.

Así hemos definido cuatro momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, señalando en cada caso aquellos principios, más significativos. Naturalmente, insistimos, todos ellos deberán estar presentes en el educador en todo momento; la clasificación aquí presentada obedece a la necesidad metodológica del análisis parcial, lo que significa que debemos dejar de lado la perspectiva totalizante de la EDA.

1.1. Principios que inciden en la planificación y el curriculum

A. La organización de los conocimientos debe ser de especial preocupación para planificadores y educadores, por ejemplo, el principio que señala que debemos **ordenar los contenidos** de lo “**Más simple a lo más complejo**”, no significa que se debe partir desde partes arbitrarias sin mayor significado, sino que ha de ir desde todos simplificados con significado propio hacia todos complejos altamente significativos.

B. Las motivaciones y los valores de los individuos tienen gran importancia en la situación de aprendizaje, ya que las finalidades mediatas tienen incidencia en las actividades inmediatas.

El grado de aceptación o rechazo de un sujeto frente a una actividad, dependerá de la relación directa que él perciba entre dicha motivación y su meta final, la cual ha quedado previamente determinada por sus propias motivaciones y valores.

De allí que planificadores y educadores, en el momento de seleccionar las actividades a desarrollar en la situación de aprendizaje, deberán prestar especial atención en presentarlos de tal modo, que los sujetos sean capaces de percibir la relación, importancia y significado que éstas tienen en la consecución de la meta final.

C. Fomentar tanto el pensamiento convergente que lleva a respuestas lógicamente correctas a través del pensamiento tradicional, como el pensamiento divergente que conduce a soluciones originales para los problemas y a la elaboración de nuevas respuestas, es decir a la esencia del pensamiento creativo.

Si aceptamos este principio y lo aplicamos en el momento de planificar al proceso de enseñanza-aprendizaje, deberemos insistir en que esta planificación deje al educador el margen de libertad necesario para que éste pueda buscar nuevas formas en el tratamiento de los conocimientos; las que emergerán de las experiencias que ocurren en la situación de aprendizaje y de las características de los sujetos involucrados. Una planificación exhaustiva e inflexible obligará al instructor a repetir las secuencias lógicas impidiéndole, por lo tanto, el desarrollo de nuevas formas que podrían resultar enriquecedoras.

También debería tener presente el educador, todas aquellas dinámicas grupales, cuya principal finalidad es desarrollar la potencialidad creadora del grupo.

La educación tradicional, en general, fundamentada como estaba en la verdad hallada, descuidaba totalmente el desarrollo de la potencialidad creativa del sujeto. La edu-

cación moderna, en cambio ha valorado el proceso creativo como esencial en la formación de la persona.

D. Dentro de la concepción de Rogers, el principio que con más provecho puede ser considerado es el que: ha de permitirse al que aprende, un contacto real con los problemas que conciernen directamente a su existencia, para que él pueda elegir aquello que desee y necesita aprender.

Surgen de aquí, algunas indicaciones para que el planificador se procure enfrentar a los sujetos con sus propios y reales problemas, más que entregarles contenidos que se consideren necesarios desde el punto de vista del programa; sobre todo, cuando educador y educando pertenecen a diferentes sectores sociales, étnicos y lingüísticos, por lo tanto, a distintas sub-culturas.

Si este principio se respetase, además de cambiar radicalmente el método, se llegaría a una eficacia mayor de los sistemas, por cuanto, de este modo, se estaría asegurando una respuesta a las necesidades reales de la Cooperativa y sus dirigentes, y a partir de sus propias percepciones y no de la percepción del equipo del proyecto, evitándose así una entrega de conocimientos desprovistos de verdadero significado para los sujetos. Planificadores y educadores deberán asegurar los mecanismos para que los destinatarios participen activamente en la planificación de su propio curriculum.

Ofrecemos en el modelo, un método para resolver este principio.

1.2. Principios de incidencia social

A. El desarrollo **posnatal puede ser tan importante como los determinantes hereditarios y congénitos de la capacidad y del interés. De aquí que el aprendizaje de ser comprendido en términos de las influencias que han conformado su desarrollo.**

La persona adulta tiene, como consecuencia de su condición esencialmente social, una imagen de sí misma que ha ido quedando determinada en gran parte por la realimentación del medio. Es importante, en consecuencia, que los educadores sean capaces de analizar estas percepciones con los grupos a fin de evitar rechazos por parte de los adultos educandos que podrían hacer peligrar dicha autoimagen, actuando, por lo tanto con excesiva cautela. Esto elimina toda posibilidad de participación espontánea, y, por ende, la posibilidad de una relación de diálogo.

Así, es importante no confundir algunos rasgos de timidez, que pueden estar presentes en el sujeto y ante los cuales el instructor debe actuar para apoyarlo en la superación del problema, con la actitud de reserva o introversión que puede haber sido motivada por experiencias negativas en otros medios, o estar siendo motivada por factores presentes en la situación educativa del momento.

Errores como éstos se cometen permanentemente. Es por ello, sumamente importante, que los educadores tomen conciencia de que los factores que inciden en la capacidad y el interés de los educandos adultos no son producto de la herencia, sino que de manera muy importante, del hecho mismo de que el hombre es un ser social.

Por otra parte, aparece obvia la necesidad por parte del proyecto de conocer al sujeto, de conocer las características psicosociales de los individuos con los cuales se va a

emprender tareas educativas; conocimiento éste, que ha de ser serio y profundo y, sobre esta base, planificar y desarrollar la situación de aprendizaje, que es cada vez y con cada grupo diferente, singular y única.

B. El aprendizaje es CULTURALMENTE RELATIVO y tanto la cultura como la subcultura a la que pertenece el alumno, pueden afectar su aprendizaje.

El drama más patético que enfrenta el equipo de un proyecto es, precisamente, la distancia y quiebra cultural que existe entre ellos, que planifican dicha educación y los destinatarios de las metas e intereses que orientan tanto los objetivos como la inclusión de mensajes o informaciones en estos programas; el equipo representa usualmente las aspiraciones de la “Clase media urbana profesional” a la que, como regla general, no pertenece el educando. La manera misma de aprehender la realidad, queda definida por una determinada subcultura; así, educadores y educandos pertenecen a diferentes sub-culturas y, obviamente, comprenderán la realidad de una manera diversa. De ahí el gran número de fracasos que se denuncian, entre ellos, la deserción como uno de sus mayores problemas, porque es natural que, independientemente del grado de interés que los adultos tengan ante el **hecho mismo** de capacitarse, la orientación, método y enfoque que dicha capacitación conlleva, podrá frustrar al sujeto, llevándolo a abandonar el programa si no concuerdan los intereses manifestados por los educadores con aquellos que él reconoce como pertenecientes a su cultura. Lo que es aún más grave, muchas veces el educando no será capaz de distinguir la causa de su interés y bien, y abandonará el programa sintiendo que no está capacitado para seguirlo, o bien realizará el esfuerzo durante un tiempo, con las consecuencias que todos conocemos. De allí que sugerimos un método diferente para generar la masa de aprendizaje.

1.3. Principios de incidencia en el sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje:

A. El principio de actividad propia del sujeto que aprende, nos señala la importancia de que el sujeto sea activo y no un espectador pasivo.

Este es el principio más difundido y quizás el más importante. Sin embargo, no siempre es aplicado, o bien se lo aplica equivocadamente.

Puesto que nadie puede traspasar conocimientos a los demás, y que el aprendizaje no es un proceso de absorción sino un proceso que implica una **actividad del sujeto** que no sólo significa una actividad externa sino que comprende la movilización de pensamientos, sentimientos, percepciones, comprensión, imaginación, es decir, todos o la mayor parte de los procesos psicológicos de un sujeto. En este sentido se hace entender al principio de actividad, no sólo en su concepción motora, externa y visible, sino comprensivamente, como una actividad mental y espiritual.

En relación al principio de actividad, los conceptos de práctica y repetición deben ser bien manejados por los educadores. Hay diferencias fundamentales entre estos dos tipos de actividades.

La simple repetición es útil para la retención de lo aprendido, pero no debe ser confundida con la práctica. Esta última supone que el alumno experimente la aplicación de lo que está siendo tratado.

Por lo tanto, mientras que la repetición lleva al sujeto a recorrer el mismo camino en forma idéntica cada vez, la práctica le aportará en cada nueva experiencia, la retroalimentación necesaria para modificar y perfeccionar el cambio conductual pretendido.

En síntesis, los sujetos no aprenderán por lo que se les dice -esto sería muy fácil- sino aquello que se les estimula a **hacer**¹ y a practicar

Por esto, al planificar, tanto el curriculum como cada situación de aprendizaje, ha de posibilitarse la actividad del sujeto; la práctica. Esto implica tiempo y diseño de actividades, así como una selección cuidadosa de lo que ha de aprenderse y no una acumulación de contenidos a entregar y a recibir pasivamente.

El educador ha de esforzarse por supervisar las actividades de los alumnos para eliminar imperfecciones en la práctica para que ésta sea realmente efectiva. El sujeto activo en su aprendizaje es un sujeto que se implica personalmente en la adquisición de saber y captar el significado de la actividad que realiza, volcando su interés en desarrollarla en buena forma.

En consecuencia si bien es el sujeto el que ha de ser activo, la responsabilidad de que su actividad sirva realmente como medio eficaz para el aprendizaje, radica tanto en la selección de la actividad como en la implicación personal que el significado de esa actividad le provoca al sujeto y de la retroalimentación que el educador ha de estar proporcionando al sujeto.

B. La capacidad del sujeto que aprende es importante de considerar, como así también las aptitudes e intereses específicos que poseen los educandos.

No es posible considerar que todos los individuos que conforman el grupo que es objeto del programa educativo sean iguales, más aún considerando la realidad social de todo un proyecto.

El concepto de “diferencias individuales” sigue siendo verdadero y ha de ser respetado por técnicos y docentes.

El ritmo de aprendizaje no es igual en los individuos. Unos aprenden más rápido que otros. No todos poseen la misma capacidad general y las capacidades específicas, varían notablemente de un sujeto a otro y de un grupo etno-lingüístico a otro. Y así, motivaciones, intereses y percepciones son diferentes y debemos mantenernos alertas a descubrir esas diferencias y atender a cada una de acuerdo a su realidad.

C. El nivel de ansiedad del aprendizaje, individualmente considerado, puede determinar los efectos benéficos o nocivos de ciertas clases de alientos o estímulos para el aprendizaje.

Esta generalización se ve justificada, ya que los alumnos de ansiedad elevada ejecutan mejor su tarea sino se les recuerda lo bien o mal que lo están haciendo, mientras que los alumnos con niveles normales de ansiedad lo hacen mejor si son interrumpidos con comentarios acerca de su progreso.

Es sabido que un determinado nivel de ansiedad, considerado normal, se produce y es deseable cuando el individuo se enfrenta a una situación de aprendizaje, sobre todo en las etapas iniciales de cualquier proceso educativo.

La tensión que se experimenta al aprender algo causa una ansiedad en el sujeto, que si se mantiene en su nivel normal, estimula los procesos necesarios para la realización del

(1) En el sentido de “elaborar”.

trabajo que lleva al sujeto a aprender. Naturalmente, como se ha dicho, cada individuo difiere de otro: por lo tanto, los niveles de ansiedad de cada uno varían. Corresponde al educador detectarlo y estimularlo del modo adecuado a cada uno.

D. El aprendizaje no es un proceso simplemente intelectual sino también emocional

El individuo tiene metas en el proceso de aprender que deben ser claras y precisas para que sean efectivas. El educador actúa como condicionador emocional y hace que el material adquiera una valencia positiva o negativa para el educando. El principal papel del educador es hacer atractivo el material que se va a aprender y reforzar el comportamiento del educando con el fin de “moldear” su comportamiento en la dirección deseada.

Suele olvidarse que todo individuo es un ser indivisible y que en cualquier acto que realice está siempre presente con toda su naturaleza: capacidades, objetividad, motivaciones e ideales. De antiguo viene la idea de que el aprendizaje es un proceso intelectual y nada más. A causa de esta concepción se produce grandes fracasos. No siempre se presta atención, ya sea a nivel de formación de educadores como en la práctica misma, al manejo adecuado de los factores afectivos, partiendo de la relación educador-educando que no siempre es objeto de especial preocupación, siendo realmente decisiva en la eficiencia de la situación de aprendizaje, especialmente por la posición doctrinaria cooperativa que sustentamos.

Esta relación ha de ser, en los adultos sobre todo, de tipo verdaderamente horizontal y con un alto grado de simpatía de parte del educador, sólo así el sujeto podrá sentirse cómodo, interpretado y aceptado, siendo capaz de rendir el máximo de sus capacidades.

En cuanto a los contenidos y actividades, el educador debe presentarlos atractivamente, no sólo en cuanto a la forma sino en cuanto a su significación y valor para el sujeto.

E. La atmósfera de grupo, es decir, los factores emocionales que se desencadenan como consecuencia de una interacción entre los miembros de un grupo, afectará significativamente el grado de satisfacción en el aprendizaje obtenido por el sujeto, como así también afecta al producto del aprendizaje.

Polaridades tales como competencia frente a cooperación, actitud autoritaria frente a actitud democrática, aislamiento individual frente a identificación de grupo, conforma, junto a otras fuerzas afectivas, la calidad del clima, el que ha de ser percibido, comprendido y controlado por parte del educador.

Esto implica, naturalmente, una formación seria y profunda en psicología social, de parte del educador, para poder ayudar al grupo, tanto al logro de los objetivos como a una realización personal sobre la base de la adecuada interacción grupal. Sobre todo, suele hacerse poco o casi nada, con los equipos de los proyectos y los colaboradores docentes.

F. Uno de los aspectos más importantes en la motivación para el aprendizaje, es la determinación de objetivos que hace el que aprende, ya que sus éxitos y fracasos estarán determinando el logro de sus metas futuras.

Si afirmamos que la EDA debe ser una educación dialógica y liberadora que considera al adulto como una persona con propósitos, necesidades e intereses que deben jugar un papel de primer orden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuidando que sean éstos realistas, es decir, posibles de alcanzar y verdaderamente significativos para el suje-

to. De este modo, se asegura una motivación permanente frente al aprendizaje. Se evitarán así fracasos que provienen muchas veces de las expectativas desproporcionadas que, por falta de orientación o de información, pueden crearse en los educadores.

1.4. Principios de incidencia en la situación de aprendizaje.

A. El comportamiento que se refuerza tiene más probabilidades de repetirse que el comportamiento que no se refuerza.

El concepto de refuerzo es importante comprenderlo bien; suele confundírsele con recompensas sólo de tipo material.

Refuerzo es demostrar al educando de algún modo que su aprendizaje es correcto. Por ejemplo, en la instrucción programada, indicar cual es la respuesta correcta, constituye un refuerzo que insta al educando a continuar su aprendizaje. Aquí es bueno consignar este principio del refuerzo tal como lo concibe la teoría gestalista. Esta denomina al refuerzo “retroalimentación cognoscitiva” y consiste en confirmar el conocimiento correcto y corregir el conocimiento erróneo.

La idea básica es que el que aprende trate provisionalmente con algo y enseguida acepta o rechaza lo que hace en base a las consecuencias de su acto. Son los resultados de estos actos los que deben ser comunicados de inmediato a los educandos.

El mejor esfuerzo es provocar el sentido de satisfacción que ocurre como consecuencia de un aprendizaje bien logrado. Esta satisfacción se transforma en una fuerza que lleva a repetir una actividad de aprendizaje. Lo importante, al indicar los errores a los educandos, es poner el acento en señalar más bien la forma correcta. La discusión y la crítica positiva deben desarrollarse en una atmósfera propicia, exenta de tensiones, para evitar que el educando en su proceso de búsqueda se vuelva retraído, temeroso y evite la actividad del aprendizaje como medio de eludir el fracaso.

B. La teoría cognoscitiva destaca la importancia de la forma o características perceptuales en que se presenta un problema, estructurada de tal manera, que sea clara la situación figura-fondo, que el alumno pueda inspeccionar las relaciones entre contenido y que sea capaz de detectar “qué conduce a qué”.

Si aceptamos el concepto gestaltiano que identifica percepción y comprensión como un mismo fenómeno, se comprenderá fácilmente la importancia que reviste la organización de los estímulos que se emplearán en la situación de aprendizaje para que se produzca en el sujeto al percepción deseada.

El auge de las ayudas audiovisuales hace aún más necesario que el educador se interiorice de los procesos perceptivos, ya que por desconocimiento de los principios básicos que la ciencia de la comunicación nos señala sobre el lenguaje de la imagen y mensaje oral y la combinación de éstos, sucede a menudo que dichas ayudas dificultan más que facilitan la correcta interpretación de la información.

Sobre el otro aspecto de este principio, debemos señalar una limitación que el hombre tiene para la adquisición del conocimiento y es la necesidad de presentar divisiones ficticias de la realidad. Es así, como las distintas disciplinas paralizan, inevitablemente, lo real.

Sin embargo, precisamente, porque estamos conscientes de esta limitación, debemos insistir en la necesidad de posibilitar al educando la capacidad de integrar estas parcialidades y reconstruir la realidad como un todo congruente, en el que los diferentes principios, leyes y conceptos se organizan armónicamente, constituyendo un todo significativo.

C. La máxima motivación para el aprendizaje se logra cuando se cumplen estos requisitos

1. El grado de complejidad de la tarea está de acuerdo con la capacidad del educando.
2. Cuando éste ha participado en la elección de los objetivos y contenidos, es decir, cuando existe un verdadero sentido de participación en lo que está haciendo.
3. Cuando no hay demasiada directividad por parte del educador y se permite explorar, proponer variaciones, preguntar, hacer observaciones espontáneas, criticar, aportar ideas, ejemplos, diferentes aplicaciones, etc.
4. Cuando se tiene permanente información sobre los resultados positivos o negativos del aprendizaje (retroalimentación permanente).
5. Cuando se estimula la creatividad en la búsqueda de nuevas soluciones.

Todos los aspectos enunciados en este principio han sido analizados anteriormente; no obstante, hemos considerado importante transcribirlos, ya que, de la puesta en práctica de todos ellos, resultará la motivación necesaria y permanente para que el adulto lleve adelante un aprendizaje exitoso y forjador que promueve el verdadero crecimiento personal y lo convierte en protagonista de su propio aprendizaje.

Por otra parte, en este principio se confirma nuestra afirmación acerca de la exigencia de aplicación de los principios que hace necesario considerarlos todos, armonizarlos y enfatizarlos de acuerdo a las exigencias siempre nuevas que provienen de sujetos y grupos verdaderamente respetados en su singularidad.

D. El principio de no-directividad nos propone un punto de vista bastante diferente: **“no imponer en los sujetos ni los temas, ni el método para aprender”**. Es el propio grupo - incluido el educador- el que ha de determinar en absoluta libertad, todos los aspectos del proceso. El rol del equipo y de los educadores que da así precisado como el de un auténtico “facilitador”, el que será fuente de consulta, de recursos a utilizar, de sugerencias pero no de imposiciones.

Desde luego, estamos conscientes que no es fácil practicar cabalmente este principio, pero en la EDA se hace cada vez más urgente impregnarse de esta concepción y trabajar intensamente, tanto las actitudes personales frente a otro, como los aspectos técnicos involucrados en una concepción no-directiva de la educación, para lograr así una actitud auténticamente liberadora.

2. Modelo curricular para procesos educacionales cooperativos

El modelo que se presenta, destinado a constituir un método de desarrollo en el sector rural, abandona las soluciones de tipo pedagógico tradicionales y se elabora sobre la base de experiencias de equipo en el campo de la educación de adultos y las informaciones y principios ya su ministrados.

El modelo está condicionado por la formulación de los objetivos generados en el diagnóstico de los actores del proceso:

1. Sistema beneficiario.
 - a. Los agricultores (dirigentes).
 - b. Las cooperativas (gerentes).
 - c. El sistema cooperativo (instituciones).
2. Sistema prestatario del servicio.
 - a. Equipo del proyecto.
 - b. Equipo docente disponible.

El diagnóstico, a partir de estas dos fuentes de entrada, encuentra su punto de unión en los objetivos específicos, que para el primer caso, su formulación proviene de las necesidades y prioridades del agricultor en su quehacer diario y, en el segundo a partir del marco de realidad, para plasmarse en objetivos generales, cuya base constitutiva serán los elementos propios del sistema. Estos objetivos son de inspiración ideológica, operacional y educacional y corresponden al sistema. Estos objetivos generales a través del proceso de filtración que determinará la jerarquización y prioridades para la formulación de los objetivos específicos, se unirán con la otra fuente de entrada: el sistema beneficiario. (Para mayor claridad, obsérvese el flujo en el cuadro correspondiente).

Establecidos los objetivos específicos en la forma precedentemente señalada, convergerán ellos en la metodología o estrategias de resolución del modelo, siendo esta parte, la clave del sistema y por cuya razón se plantea en extenso a continuación:

Contando con todos los elementos anteriores, es posible encontrarse con el segundo punto de confluencia de los sistemas; al programación. Esta, a su punto de entrada, está determinada por los beneficiarios y éstos determinados por el momento agrícola que conlleva la situación-problema, lo que está señalando por si misma la clave motivacional del agricultor, que permite el desarrollo de las unidades programáticas a partir de ese punto. Si se trata de adoptar la opción educativa de mejorar las organizaciones, el concepto de situación-problema se origina en el denominado “estado de situación organizacional” de la Cooperativa, en cuyo diagnóstico caben todos los indicadores de la empresa y el grupo asociado.

Cabe señalar aún la evaluación. Esta permitirá la retroalimentación de los diagnósticos por una parte y la verificación de la correspondencia entre los objetivos específicos, la programación y los métodos educativos, respecto de los requerimientos de los sistemas.

Por otra parte, el peligro de la obsolescencia de los diagnósticos y objetivos, **desaparece ante las posibilidades de introducir rápidos cambios para asegurar la vigencia, manutención y determinación de las nuevas necesidades**, que permitan el flujo permanente del modelo.

De ello se puede afirmar, que la acción que se realiza mantendrá permanentes actividades para la vigencia de objetivos en el modelo y de las realidades de referencia.

Se deduce de la proposición del modelo:

- a. Que los agentes específicos del modelo educacional para el sector cooperativo deben ser los cooperados en cuanto iniciadores del sistema (input) y receptores finales de sus resultados (out-put).
- b. Que los objetivos generales inspirados en el diagnóstico y que determinan la estrategia por una parte y su jerarquización y asignación de prioridades por otra, encuentran su punto de concentración sólo a nivel de objetivos específicos, punto central de la corriente de entrada.
- c. Que el sistema de acción del modelo, en su globalidad, es un sub-sistema a su vez, del sistema vigente en la Sociedad y dado que posee en su base ideológica, elementos distintivos que le caracterizan, determinarán un comportamiento distinto para la metodología de adaptación. Esto implica un planeamiento cuidadoso que cubre las filtraciones y riesgos de todo el sistema metodológico.
- d. Que la metodología en su capacidad implementadora, es un mero instrumento aseptico en sí mismo, pero permeable a la dirección que le impriman los individuos y grupos que actúan en él.

En el caso del cooperador, el desarrollo educativo debe necesariamente partir de una situación problema, directamente relacionada con **la situación de producción** (etapa del año agrícola) y **organizacional** en que se encuentra la cooperativa.

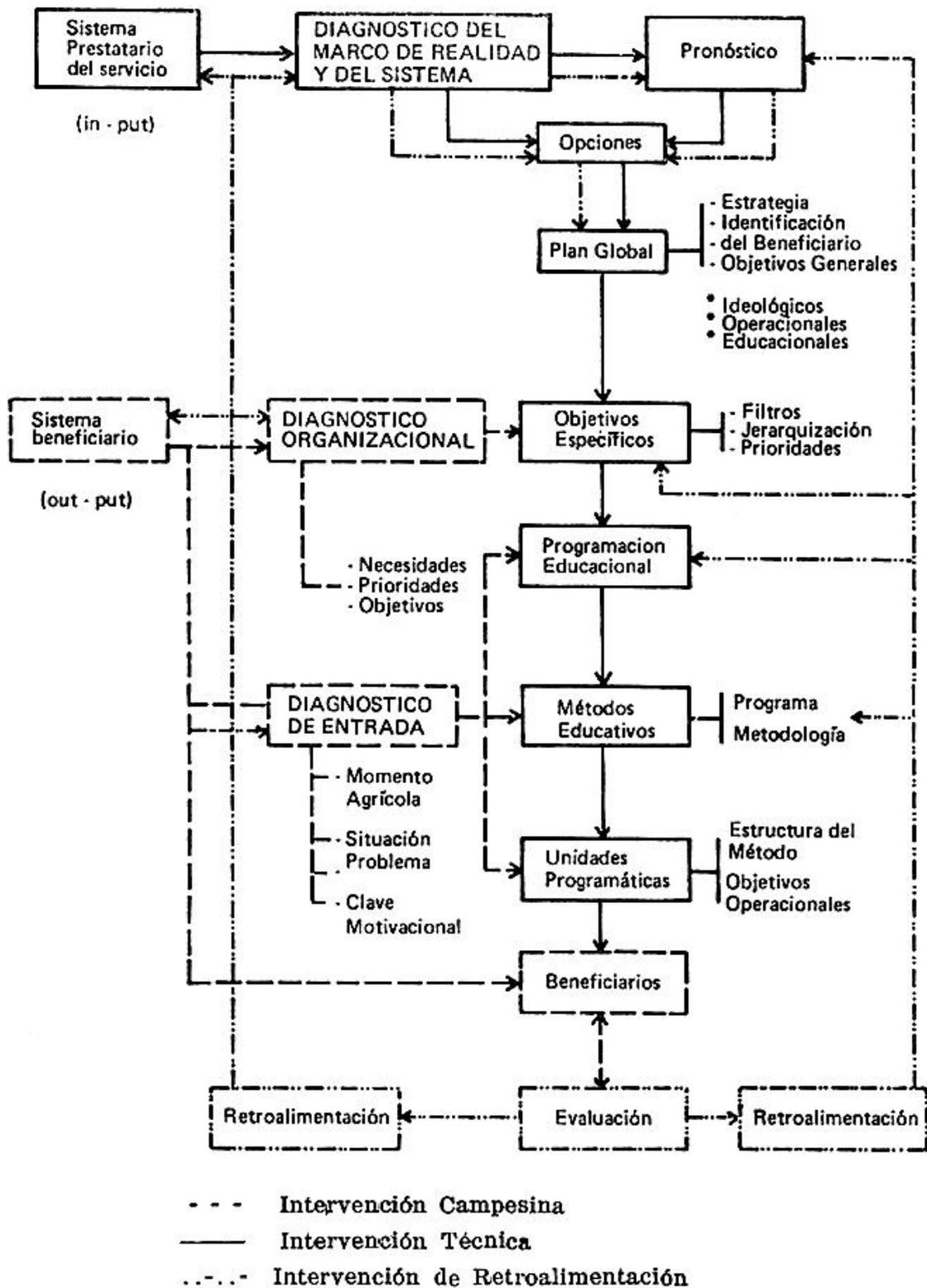
Tanto la situación de aprendizaje como la necesidad de hallar la respuesta más adecuada y eficiente debe nacer de la conciencia y expresarse en la voluntad de los cooperados.

Lo anterior, supone evitar el proceso de iniciar metodológicamente la capacitación, **definiendo deductivamente situaciones de aprendizaje**, que derivan del condicionamiento en que se hallen los cooperados. La ordenación lógica y correlacionada de los mensajes del proceso suele ser una secuencia lógica lineal, **no siempre apropiada para los adultos.**

Los problemas que se presentan a partir de una situación determinada van demandando toda una serie de respuestas que se suscitan en una ordenación lógica más bien de carácter concéntrico, que partiendo de una situación estructural global, determine ciertos focos problemáticos específicos, en los que deben cotejarse el conocimiento y experiencia de todos los integrantes del grupo organizado (cooperativa).

La situación de aprendizaje -generadora de la experiencia educativa -debe organizarse entonces, en torno a un problema significativo que sea capaz, en la búsqueda de respuestas, de desencadenar un proceso que libere las potencialidades intelectuales, afectivas, y psicomotoras del cooperado en su organización.

La situación problema, en consecuencia, no puede perder su globalidad; es decir, no puede iniciarse con simples interrogantes que demandan respuestas específicas en una situación lineal, sino que existen respuestas a esa situación como un todo, con sus connotaciones de carácter agrícola y organizacional. Se genera de ese modo, un mecanismo de objetivos complejos e interdependientes que organizaremos en torno al concepto de **módulos curriculares de carácter sinérgicos.**



Una vez establecida la situación de problematización, se debe continuar con la selección de problemas específicos que demanden respuestas también específicas, a través de un proceso en que todos, incluyendo el educador, aporten sus conocimientos y experiencias, tendiendo a dar respuestas más adecuadas. Esto posibilita la elaboración colectiva de la unidad programática o **módulo curricular base que incluye en sí mismo la clave de interpretación del entorno y la clave motivacional**. En su desarrollo por el grupo, el módulo -por recurrencia- va generando en procesos sucesivos, la formulación de los siguientes módulos.

Conseguidas las respuestas para cada interrogante específica, se debe intentar nuevamente una respuesta global a la situación problemática inicial, para terminar reformulando finalmente cada una de las repuestas específicas, de acuerdo a la respuesta global. Este planteamiento conlleva toda la formulación pascaliana del conocimiento: de lo particular a lo general para volver nuevamente a lo particular.

De lo anterior se deduce una necesidad y un principio:

–A problemas que escapan a la sola perspectiva individual, se hace conveniente un enfoque educacional de carácter social en la motivación y en el método de aprendizaje.

No existe en consecuencia, una lógica programática anterior a la situación global del aprendizaje. Esta se ordena a partir del caso, del grupo, de la organización, del momento agrícola, como claves iniciales motivacionales y programáticas.

– El trabajo de grupo es el principio metodológico más adecuado, ante determinada problemática motivacional, de la cual se generan las unidades programáticas.

Del proceso ya descrito, pareciera desprenderse el hecho de que la situación-problema determina los objetivos específicos y las unidades programáticas por desarrollar, para ser luego, resueltas en forma preferencial, a través del trabajo en grupo.

Esta diferente visión del proceso educacional -más real y positiva -por su estrecha relación con la realidad detectada por el diagnóstico y puesto que inserta en forma instantánea al campesino en el proceso educativo, eliminando las interferencias y las artificialidades, lo capacitará, además, para responder a la problematización que se deriva de un área determinada del conocimiento, dentro de la cual se encuentra inserta su situación-problema. Es por lo expuesto, que a partir del punto inicial y acorde con el diagnóstico de situación del campesino y su organización, la programación curricular establece los objetivos generales del programa y que en su desarrollo encuentra su punto de unión a nivel de objetivos específicos constituyéndose en el punto de conjunción de la corriente entrada, pero que se encuentra inserto dentro de un área determinada de los conocimientos, valoraciones y destrezas que el campesino debe tener para entregar la respuesta óptima a las diferentes situaciones-problemas que dentro del área debe enfrentar.

En consecuencia, corresponde al grupo del proyecto en cuanto agencia de intervención técnico-educativa, aportar a ese proceso, la segunda corriente de formulación de los objetivos generales. El aporte a las unidades programáticas desde esta visión de agencia externa, se resuelve en su función de aprovisionamiento de conocimientos complementarios y de tecnología, resolviendo las dificultades que el proceso pudiera provocar en el desarrollo del campesino y su organización. De otro modo, se tendría un vacío en el proceso. A través del proceso de evaluación, se irá, a su vez, readecuando la interviniente metodológica para que ésta entregue respuestas siempre actualizadas a los campesinos acorde con su realidad en constante cambio. La implementación técnica y experiencia educacional del equipo del proyecto se introducen como rol de apoyo al proceso de la organización.

Se desprende así, una doble corriente de entrada; la realidad de la organización y de sus socios aportada por los actores directos del proceso y el aporte científico y tecnológico que proporciona al equipo a través de la metodología y la corriente de recursos que viabiliza al proyecto en la unidad operativa de base (la empresa cooperativa).