

del sistema educativo formal en Venezuela) la falta de tales características en el magisterio venezolano. ¿Son las operaciones adiestradas y el material de enseñanza o son efectos motivacionales, atención "placebo", hora suplementaria, agentes transmisores, los que provocan los cambios producidos? Lamentablemente no puede responderse a estas preguntas ya que no lo permite el diseño utilizado.

205. De otra parte, parece existir una generación a través de algunas situaciones. Es decir, los efectos se han producido no sólo en las tareas entrenadas (TATs) sino también en otras (OLSAT y GATs) que miden habilidades generales y escolares. Tales efectos no se han probado al utilizar tareas que miden la capacidad intelectual, supuestamente libre de influencias culturales.

206. No tenemos ninguna evidencia sobre la generalización a través del tiempo del tratamiento. Múltiples investigaciones han puesto de relieve que los efectos de intervenciones cuyo propósito es el de incrementar la inteligencia, si surten los efectos esperados (en el incremento del Cociente Intelectual) se disipan rápidamente (Pinillos 1983), y ésto ha sido puesto de relieve por el grupo Harvard constructor del Proyecto Inteligencia en su revisión bibliográfica (Harvard University, Fase I, 1980). Todo ello implica que no pueden realizarse predicciones en base a las ganancias obtenidas sino tras un seguimiento de los sujetos experimentales, seguimiento que no se ha realizado.

207. En tercer lugar, la intervención tiene como uno de sus objetivos específicos el incremento en el tipo de pensamiento inventivo o creativo. Desde luego no se ha utilizado ninguna medida específica de creatividad, cabría pues cuestionarse si con el programa "Inteligencia" se está potenciando más bien un tipo de pensamiento convergente más que divergente o creativo.

208. En cuarto lugar, nada sabemos de la validez ecológica de esta intervención, qué efectos produce sobre el comportamiento del sujeto en su vida diaria. Los tests son situaciones atípicas que han sido contruidos con el fin de ser predictores de la conducta del sujeto en otros contextos (en un paradigma $C = C$) y, en ningún caso deben ser tomados como expresión fenotípica de estructuras internas explicativas de la conducta humana (en un paradigma $C = O$). Así pues se requiere una mayor comprobación sobre los efectos de la intervención en la vida diaria de los sujetos y conocer como éstos actúan ante problemas cotidianos escolares y extraescolares. Para obtener información en este sentido cuestionamos a madres y profesores (en muy escaso número) sobre la conducta de sus hijos y alumnos en sus hogares y en la escuela y se nos dijo que éstos habían sufrido transformaciones muy positivas. Así también solicitamos de una de las Escuelas implicadas la distribución de calificaciones en clases experimentales y controles y parece existir un mayor porcentaje de aprobados en las clases a las que les fueron aplicadas el tratamiento (sin poder precisar si las diferencias fueron significativas). No obstante es necesario comprobar éstas empíricamente, con el debido rigor y creemos que se ha perdido una ocasión excelente para hacerlo si se hubieran seleccionado otros instrumentos conductuales, no cognitivos como variables dependientes del tratamiento.

209. Por último, la comprobación sobre la efectividad de esta intervención se ha llevado a cabo en una muestra de población de 7º grado con una distribución de edad muy amplia pertenecientes a estatus socioeconómico bajo o marginal. Sabemos poco sobre la posibilidad de generalizar estos resultados a otras clases sociales. En este sentido, existe un estudio piloto con sujetos pertenecientes a clase social más elevada procedente del Colegio La Salle de Caracas en el que se aplicó el mismo tratamiento a un grupo experimental (N=44) teniendo un grupo control (N=43). Sin embargo, tan sólo sabemos que los sujetos experimentales mejoraron sus puntuaciones en los tests meta TATs y no conocemos los resultados en los otros tests utilizados como variables dependientes. Con todo ello, es deseable una mayor indagación en este sentido si se pretende extender, generalizar e institucionalizar este programa.

210. Como resumen, consideraremos al Proyecto Inteligencia construido por la Universidad de Harvard en colaboración con investigadores venezolanos como el programa que mejores y más fiables pruebas de efectividad presenta de todos los llevados a cabo en Venezuela. La lentitud, la minuciosidad y el rigor con los que ha ido elaborándose no tienen mayor crítica que las apuntadas más arriba. Nuestras sugerencias van en la línea de contrastar los efectos interactivos de la atención placebo y la motivación sobre los del tratamiento, comprobar la estabilidad de los cambios producidos y determinar más concienzudamente el tipo de inteligencia o pensamiento que se optimiza mediante tal intervención y qué repercusiones tiene sobre variables no-cognitivas. La generalización a otros estratos socio-económicos así como sus efectos sobre otras características psicológicas y comportamiento de la vida diaria antes de ser extendido a otros contextos.

Otros programas aplicados en el sistema educativo formal

211. A pesar de que los tres programas que han sido descritos y analizados hasta ahora -de entre los aplicados en el sistema educativo formal- son los únicos que cuentan con sistemas de evaluativos que nos permitan extraer su efectividad, mérito o valor empírico, parece conveniente realizar aunque sea una breve mención de los restantes que se están aplicando o produciendo en este mismo ámbito. Estos son: el programa "Ajedrez", "Educación Visual" y "Representación del Espacio en el niño".

Ajedrez

212. Es este un programa basado en la teoría de Edelmira la Rosa sobre los procesos evolutivos que ocurren en el aprendizaje del juego del ajedrez. Sobre tales supuestos teóricos, la autora ha montado un programa de aprendizaje del ajedrez "métodicamente enseñado". Con tal enseñanza se pretende producir cambios positivos en la inteligencia de los sujetos adiestrados.

213. En el Cuadro puede observarse que el programa está siendo extendido a pesar de que aún se encuentre en fase "formativa" (es decir de puesta a prueba del procedimiento) y que por él han pasado nada menos que 4.430 escolares entre 7 y 13 años.

214. No existe todavía un sistema de evaluación que presente datos fiables sobre la efectividad del programa y, por tanto, parece prematuro la extensión realizada. Por otra parte, no existe evidencia empírica de que la práctica y/o la expertez en el juego del ajedrez covarie o esté asociada con capacidades o destrezas intelectuales generales.

Educación visual

215. Este programa se encuentra en fase formativa y está siendo aplicado en un estudio piloto a escolares entre 4 y 7 años. Se cuenta con un material diseñado por Jacov Agam y está dirigido al desarrollo de destrezas para la captación de imágenes visuales. No existen datos que permitan probar su valor.

Representación del espacio en el niño

216. Observaciones en torno a las dificultades experimentadas por los escolares venezolanos en los cursos superiores del sistema educativo formal han sido planteadas en función de la teoría piagetiana como déficits producidos en la representación del espacio euclidiano y en el desarrollo de relaciones proyectivas. Se trataría pues de "establecer una aproximación cronológica para las diferentes etapas del proceso de evolución de la representación del espacio en los niños venezolanos" y, tras ello, "determinar el nivel psicopedagógico para el aprendizaje de sistemas generales de referencia" (de Sánchez, 1982, pp. 73-74).

217. El programa se encuentra en una fase de diagnóstico en la que se están tomando datos sobre los momentos evolutivos de tal representación en sujetos venezolanos de entre 8 y 13 años.

Conclusiones sobre el análisis de las evaluaciones realizadas sobre los Programas aplicados al sistema educativo formal

218. De los seis Programas llevados a cabo en Venezuela implantados en el sistema educativo formal, tan sólo tres cuentan con datos fiables que permitan probar su efectividad, éstos son "Aprender a Pensar", "Enriquecimiento Instrumental" y "Proyecto Inteligencia".

219. El Programa "Aprender a Pensar" no cuenta con la suficiente evidencia empírica que permita probar su valor. La teoría formulada por De Bono, y el método construido por este autor, no presentan los necesarios requisitos científicos que los avalen y, asimismo, la evaluación efectuada en Venezuela con sujetos escolares no ha conseguido demostrar la efectividad del método mediante pruebas fiables. La institucionalización del programa parece pues prematura y se requiere una más rigurosa investigación antes de rechazar totalmente el método. Ahora bien, mientras que las pruebas empíricas no lo avalan hay que señalar que existe una cierta validez aparente o "social" del procedimiento. Probablemente aunque mediante este entrenamiento no se hayan conseguido cambios intelectuales significativos (siempre en referencia a las técnicas empleadas), sí puede haber producido modificaciones positivas actitudinales y motivacionales en los escolares y sus maestros. El aprendizaje de una serie de estrategias de pensamiento que permitan un trabajo mental ordenado han podido producir efectos benéficos tanto en el rendimiento escolar como en otras actividades de la vida diaria, siempre y cuando el vehículo que se utilice en tales aprendizajes esté conectado con contenidos de la propia realidad del sujeto. La competencia social y una mayor seguridad en sí mismo -no tomadas en consideración como variables dependientes- han podido producir la disonancia entre validación empírica y social del Programa. Por otra parte, pensamos -esta vez desde una perspectiva puramente racional- que la técnica "Aprender a Pensar" utilizada por los maestros (y no como una asignatura independiente) y ligada a los contenidos educativos puede reforzar el pensamiento ordenado y metacognitivo de los alumnos.

220. El Proyecto "Enriquecimiento Instrumental" presenta suficientes pruebas que demuestran su eficacia y tanto procedentes de la aplicación venezolana como de otros contextos. A pesar de ello, la generalización de este Programa requeriría, sobre los puntos mencionados anteriormente, mayor profundización.

221. Por último, el Proyecto "Inteligencia" puede ser juzgado como el programa más innovador y exitoso y supone un gran avance en el desarrollo de habilidades de pensamiento y una comprobación empírica de las posibilidades de tratamiento, manipulación y control de comportamientos cognoscitivos. Queda aún por verificar el transfer y la generalización en la adquisición de tales habilidades.

Recomendaciones

222. Se requiere una programación general de sistemas de evaluación en la que exista coherencia entre los distintos diseños, variables dependientes y tratamiento estadístico de datos, así como entre los objetivos y las pruebas para su contrastación. En este sentido uno de los fallos más evidentes es el de no haber realizado un plan evaluativo que abarcara los distintos aspectos del funcionamiento psicológico de los sujetos sin haberse centrado tan sólo en los aspectos intelectuales.

223. Algunos de los programas se solapan en el tiempo (por ejemplo AP y EI se plantean para las mismas edades). El principio de parsimonia de la ciencia y el dictado de la razón sobre economía de tiempo, energías humanas y costos exigen la

clarificación de qué programa es más eficaz para una determinada etapa evolutiva. Parece haberse perdido una ocasión inmejorable de haber realizado esta labor mediante la comparación interprogramas.

224. La incongruencia entre la aceptación social de algunos de los programas y su verificación empírica hace suponer que se han producido cambios en los sujetos debidos a los tratamientos que no han sido evaluados.

225. Se requiere un estudio longitudinal de los sujetos tratados con el fin de comprobar los efectos de los programas a largo plazo.

226. Por último, parece necesaria una investigación sobre los efectos diferenciales de los tratamientos y de los mediadores que los dispensan, dando respuesta a la pregunta ¿son los tratamientos o es la calidad del docente el vehículo del cambio cognitivo?

227. El enorme esfuerzo realizado en Venezuela con el fin de mejorar el sistema educativo mediante intervenciones cognitivas merece la prosecución y la recomendación de extensión a otros contextos de al menos dos de sus Programas en tanto en cuanto ésta se realice en forma pausada y con las necesarias garantías de rigor científico.

V. PROGRAMAS APLICADOS A ADULTOS

228. Dos son los Programas aplicados a la población adulta, el ND-4 (Programa para el Desarrollo de las Areas Operacionales de la Mente) y el PDP (Programa para el Desarrollo del Pensamiento).

229. El ND-4 está siendo implantado, fundamentalmente en Centros Superiores, a sujetos entre 16 y 18 años, hallándose en fase de generalización y el segundo, el PDP, está siendo extendido tanto a Centros Universitarios como a la población adulta en general. Aunque existe escasa evidencia empírica que sostenga ambos programas vamos a tratar de presentar una síntesis breve sobre los resultados relevantes.

El ND-4

230. Se basa en una serie de especulaciones del psicólogo Natalio Domínguez sobre la "estimulación de las áreas operacionales de la mente" que le han hecho concebir una técnica con el objetivo "no de hacer a las personas más inteligentes sino demostrarles que son inteligentes y que tienen que comportarse como tales" (Domínguez, sin fecha, p. 10).

231. La técnica elaborada por este autor se basa en el trabajo de grupo monitado por un facilitador. Se suministra a los alumnos un breve texto (por ejemplo, el pensamiento de Pascal: "El corazón tiene sus razones que la mente no puede comprender") y éstos deben realizar, sobre él, secuencialmente, las siguientes operaciones: definir, sinonimizar, ordenar, analizar, resumir, invertir, exagerar, recortar, completar, recurrir, contrastar, inferir, producir, juzgar, reformar y aplicar. El texto puede tener cualquier entidad (real o irreal), los extremos de la discusión se dejan a la "espontaneidad" del grupo, así como las conclusiones que de todo ello puedan extraerse. Nuevamente se hace énfasis en los "procesos" y no en los "contenidos".

232. Existen muy escasos datos sobre el valor del programa y dado que el documento que se nos facilitó presentaba algunos errores en los cálculos iniciales y que no pudimos obtener más información sobre resultados y procesamiento de datos omitimos todo análisis sobre la evaluación de este Programa.

Programa para el Desarrollo del Pensamiento (PDP)

233. El PDP está basado en la teoría y técnica de De Bono y supone la versión para adultos del Programa "Aprender a Pensar". Está siendo utilizado en muy distintas Instituciones que abarcan desde estudiantes universitarios a obreros y campesinos pasando por funcionarios públicos. Hasta la fecha se ha aplicado a unos 40.000 sujetos.

234. Ya que en un apartado anterior nos hemos referido al método de De Bono, tan sólo nos quedaría presentar resultados de las evaluaciones sobre la efectividad para este tipo de población. Existe muy escasa evidencia empírica al respecto ya que no se ha realizado una programación evaluativa centralizada. El que se produzca o no investigaciones sobre el método depende de la Institución que lo aplica y no de los responsables ministeriales que lo extienden.

235. A pesar de ello, hemos recogido algún material de investigación procedente del INCE (Instituto Nacional de Cooperación Educativa) y de VENALUM (Venezolana de Aluminios). El estudio realizado en el INCE parece haber alcanzado resultados positivos (según comunicación verbal de sus responsables), el programa parece haber sido efectivo tanto para provocar satisfacción de los usuarios (aprendices de distintos oficios) como por haber mejorado el rendimiento académico de éstos, así como sus "actitudes" en general. No obstante, así como en el documento entregado figuran todo tipo de detalles que permiten juzgar sobre las opiniones subjetivas de los participantes en el programa, las cuales son muy positivas, no hemos podido conseguir datos (a pesar de haberlo demandado con insistencia) que prueben el valor del método medido por indicadores objetivos. Conviene resaltar el extraordinario entusiasmo que expresan algunos de los usuarios del PDP de esta organización con los que nos entrevistamos. La eliminación de la delincuencia y la paz en el mundo (por citar dos de las muchas consecuencias de la aplicación del PDP que nos indicaron) son para ellos efectos lógicos de la aplicación masiva de este programa en el mundo.

236. Con respecto a la investigación llevada a cabo en VENALUM, en donde el programa ha sido aplicado a obreros del establecimiento, las impresiones subjetivas de estos usuarios son también extremadamente positivas, hasta tal punto de haber incluido el PDP como un punto de reivindicación en el Convenio colectivo firmado por trabajadores y empresa. Sin embargo, el método no parece haber provocado cambios positivos y significativos en cuanto a indicadores recogidos en forma más objetiva referidos a la cantidad y calidad de trabajo, disciplina, conocimientos, iniciativa, colaboración, responsabilidad y seguridad e higiene industrial ¹⁾ (III Simposio de Desarrollo Organizacional 1983). Impresiona comprobar que mientras obreros y directivos parecen convencidos sobre la efectividad del PDP y sus repercusiones extraordinariamente positivas en múltiples áreas de la vida diaria y laboral (por ejemplo, sostienen que el PDP ha logrado disminuir los accidentes laborales), esto no se comprueba mediante datos empíricos.

237. Otros resultados evaluativos recogidos, o no parecen ser fiables los datos en que se basan (como ocurre en un trabajo presentado por la Universidad Simón Bolívar), o tienen graves errores de diseño o bien está comenzándose la investigación (como es el caso de la aplicación del Programa a la Función Pública o en la Escuela de Ingeniería de la Universidad Central).

1) Las diferencias entre grupos experimentales y de control recogidos en alguno de estos indicadores no presentan el nivel de significación y son tan escasas que no parece posible que lo sean. También en esta ocasión se solicitaron insistentemente los datos que permitieran comprobar estos extremos sin conseguirlos.

238. A niveles cualitativos y en base a la observación sobre el trabajo realizado con el método De Bono aplicado a obreros y campesinos en comunidades agrícolas y en barrios marginales, puede decirse que el PDP se presenta como un método apoyado en contenidos mucho más cercanos a la realidad de los usuarios y se aplica en forma más flexible, eliminando todo mecanismo, lo cual puede ser valorado como positivo y como una adaptación propia y muy adecuada de los responsables de estos programas.

Conclusiones sobre los programas en adultos

239. No se cuenta con resultados fiables (o no hemos podido conseguirlos) sobre la efectividad de los Programas ND-4 y PDP aplicados a muestras de la población adulta. En este sentido, cualquier extensión y, más aún, generalización de estos procedimientos parece prematura.

240. La aplicación del ND-4 y el PDP en adultos jóvenes discentes del sistema educativo superior parece haber logrado efectos en cuanto a una mayor seguridad en sí mismo y en actitudes positivas referidas al método. Existe sin embargo el riesgo de que ambos procedimientos fomenten tan sólo la productividad ideacional y verbal sobre temas y contenidos alejados de la realidad escolar y cotidiana de los sujetos fomentando la convicción de que todo puede ser discutido y resuelto, de que todo problema puede ser abordado, analizado y solucionado aun sin conocer sus extremos básicos y reales. Ejemplificando, que es posible discutir de igual manera sobre la teoría de la relatividad que sobre problemas cotidianos de la vida o que se requieren semejantes estrategias para "freir un huevo que para situar un hombre en la luna". El psicologismo junto a la ignorancia que supone la común creencia ¹⁾ sobre la posibilidad de la resolución de problemas socio-económicos, políticos o ideológicos mediante la aplicación de "herramientas" de pensamiento nos parece al menos preocupante. No obstante, no cabe duda de que, situando los programas en sus justos términos, el adiestramiento en habilidades que permitan un pensamiento más ordenado y productivo ha de repercutir positivamente en el comportamiento de los usuarios. En definitiva, está por probar empíricamente tanto la existencia de riesgos a los que nos referiremos como de los efectos positivos de los programas.

241. Por último, conviene señalar de nuevo que el PDP implantado en comunidades campesinas y en barrios marginales con la adaptación que conlleva el mayor acercamiento a la realidad cotidiana de los usuarios, parece ser adecuado, aunque este juicio deberá también ser indagado.

VI. RECOMENDACIONES

242. Se requiere una programación general sobre evaluación de los distintos programas aplicados a los diferentes grupos de población adulta.

243. Sería necesario ajustar los contenidos, a través de los cuales se presentan las "herramientas" o las "operaciones", a la realidad de los sujetos implicados (escolar, social, laboral, etc.).

244. Parece necesario desarticular todo maximalismo sobre la repercusión de los programas dejando en sus justos términos los efectos posibles de semejantes tratamientos psicológicos.

1) Extraída de nuestras conversaciones con responsables y usuarios de los Programas.

245. Por último, la extensión y, más aún, la generalización de los programas destinados a los adultos deber ser controlada en función de los hallazgos empíricos.

VII. RESUMEN Y CONCLUSIONES

246. Ante todo conviene hacer constar la importancia del Proyecto para el Desarrollo de la Inteligencia llevado a cabo en Venezuela. Entraña, seguramente, una experiencia que marcará un hito en la historia de la acción social y, más concretamente, de la aplicación de intervenciones psicológicas a grandes grupos de población. Así pues, se hace necesario la prosecución de un análisis valorativo sobre el Programa del MEDI con el fin de no malgastar el enorme esfuerzo llevado a cabo y facilitar la obtención de resultados más concluyentes que los logrados hasta el momento ¹⁾. Ello no es obstáculo para que se presente a continuación una serie de comentarios críticos y conclusiones evaluativas, a modo de resumen de lo expuesto a lo largo del presente informe en las que basar las posteriores referencias sobre la transferibilidad de la experiencia venezolana.

Sobre consideraciones teóricas

247. Si bien el intento de mejorar la "inteligencia" humana es congruente con los hallazgos de la Psicología contemporánea, el propio concepto de ésta, así como los supuestos ambientalistas manejados como base general del Proyecto del MEDI, son cuestionables a la luz de la teoría psicológica. Ahora bien, estos conceptos, en la realidad, no son mantenidos en todos los Programas ya que en algunos de ellos se pretenden objetivos mucho más coherentes con el estado actual de conocimientos, a saber el entrenamiento en concretas habilidades intelectuales y/o escolares.

248. Las metas últimas a lograr, socioeconómicas y políticas, son inalcanzables a través de tratamientos psicológicos. Tal "psicologismo" podría ir en menoscabo de otras acciones sociales más coherentes con esos objetivos. Sin embargo, los planteamientos educativos de mejora del curriculum escolar mediante el entrenamiento de procesos cognitivos que lo enriquezca, resulta un importante hallazgo del Proyecto MEDI.

Sobre los programas

249. El Cuadro I da cuenta del alcance y extensión del Proyecto. El hecho de que, hasta la fecha, se hayan visto sometidos a los distintos Programas cerca de un millón y medio de habitantes venezolanos, no parece ir en consonancia con la prudencia exigida por el estado actual de conocimientos científicos en los que tales Programas se basan.

250. Gran parte de ellos se fundamentan en marcos teóricos muy diferentes, sin suficientes pruebas de coherencia y congruencia, pareciendo haber sido seleccionados en forma incidental sin haberse realizado antes de su implantación un análisis lógico y secuencial de los mismos.

1) Así se evitará repetir lo que sucedió en EEUU en los años sesenta durante el mandato del Presidente Johnson y en relación con los Programas sobre "educación compensatoria", los cuales fueron interrumpidos al obtener resultados iniciales poco concluyentes. Investigaciones posteriores pusieron de manifiesto su valor referidos a algunos extremos.

Sobre las evaluaciones

251. De los trece Programas analizados (ver Cuadro 4), siete presentan resultados evaluativos escasamente consistentes y objetivos y, de ellos, tan sólo en tres se manejan datos lo suficientemente fiables como para comprobar su idoneidad ¹⁾.

252. Ello implica que una gran parte de los Programas están siendo aplicados sin una previa contrastación de su efectividad. En efecto, no parece haber existido una planificación de sistemas de valoración coherentes al nivel hoy exigible por el desarrollo de Programas de acción social.

253. No obstante, hay que señalar que si bien no podemos hablar de una comprobación científica de la mayoría de los Programas, sí existe la "impresión" en la audiencia (ver encuesta sobre impacto social y autoevaluación de participantes y allegados) sobre una "validación social" o validez "aparente" de los mismos ²⁾.

Sobre los diseños evaluativos

254. En líneas generales, la metodología aplicada en las evaluaciones ha pretendido adecuarse al método científico (en el sentido de utilizar diseños cuasi experimentales). Sin embargo, tan sólo ha existido un control parcial de variables contaminadoras y la selección de las muestras no permite la generalización de resultados. Un punto importante es el de que en los diseños no se ha tenido en cuenta los, al menos, cuatro "ingredientes" de los que se compone cada tratamiento o programa: actividad concreta (el entrenamiento), tiempo suplementario de trabajo, profesor (o dispensador) rigurosamente entrenado y posibles efectos motivacionales. Los diseños no permiten (sólo parcialmente en el Proyecto Inteligencia) probar la participación de cada una de estas variables implicadas imputándose cualquier cambio a la actividad propiamente desarrollada en el Programa. Por último, en ninguno de ellos se ha llevado a cabo el necesario seguimiento a la hora de comprobar la estabilidad de los cambios inducidos por los tratamientos.

255. Conviene destacar que, al no haber existido una planificación conjunta, no es posible establecer la comparabilidad interprogramas. Téngase en cuenta que algunos de ellos se aplican a sujetos de las mismas edades simultáneamente. Convendría precisar tanto en base al principio de parsimonia de la Ciencia como por criterios económicos (en términos de energía, tiempo y costes) qué tratamiento es el más idóneo y qué modificaciones diferenciales produce.

256. La adecuada especificación de los entrenamientos, su calibración constante y el cuidado con el que se ha planteado la formación de los dispensadores de tratamiento, son garantías de una aplicación homogénea. No obstante, este último punto junto a no haber utilizado en los diseños grupos "atención placebo" y otras intervenciones dispensadas por profesores "bien entrenados" va en menoscabo de la necesaria precisión sobre si la efectividad de algunas de las intervenciones se debe a efectos de una adecuada formación de profesores más que al propio tratamiento.

257. Es en la selección de instrumentos donde parece existir más deficiencias. La calidad científica de los mismos no es en todos los casos la adecuada y, así, también es dudosa su idoneidad a la hora de probar las hipótesis formuladas. Este hecho parece

1) En el sentido de presentar un diseño adecuado y pruebas objetivas para la comprobación de su eficacia. Este juicio se establece en base a los datos suministrados por los responsables de los Programas.

2) No hallados en forma sistemática.

estar determinado por el "decalage" existente entre objetivos generales (desarrollo de la inteligencia) y específicos (incremento en habilidades de pensamiento, desarrollo de la creatividad, etc.). Tampoco se han tenido en cuenta otras variables dependientes, probablemente relacionadas con los tratamientos y tanto referidas a los objetivos específicos (por ejemplo, creatividad), como en referencia a otros aspectos importantes no cognitivos. En el Cuadro 3, se da cuenta de estos extremos presentándose un listado de los instrumentos utilizados en la validación de los Programas.

Sobre los resultados

258. El Programa sobre el que existen más y mejores datos en relación con su efectividad es el de "Inteligencia". Con su aplicación, se han obtenido cambios, en el sentido esperado, no sólo en la Prueba de "Dominio" sino también en Habilidades Generales y Escolares así como, marginalmente, en la Prueba de Inteligencia utilizada. Nada sabemos sobre la estabilidad de tales modificaciones.

259. También ha mostrado su valor empírico el Programa "Enriquecimiento Instrumental"; fundamentalmente, a través de uno de los estudios realizados. En efecto, el entrenamiento logró provocar cambios significativos tanto en las puntuaciones en el Test de Inteligencia utilizado como en el de Rendimiento (en Lengua y Matemáticas) así como también logró modificar positiva y significativamente el autoconcepto y la participación de los sujetos experimentales en la clase. Tampoco es posible, en este caso, hablar de estabilidad en tales cambios.

260. El Programa "Aprender a Pensar" alcanzó efectos muy reducidos que no permiten avalar su institucionalización (ver Cuadro 1 y 3).

261. Con el Programa PDP, en su aplicación a adultos, no parece haberse obtenido (si nos atenemos a los datos suministrados) cambios objetivos en los participantes aunque éstos informaron sobre su satisfacción y la auto eficiencia del programa.

262. Nada podemos decir sobre el Proyecto Familia ya que no existen, por el momento, datos que permitan su contrastación empírica. Sin embargo, esta ausencia junto con un análisis racional de este Programa nos lleva a concluir que debería verse recuada su extensión así como también toda referencia en el programa a objetivos o efectos tales como "desarrollo de la inteligencia, de la felicidad", etc., los cuales no se ven avalados por datos empíricos.

263. Hay que resaltar que, si bien el balance de las evaluaciones permite probar la efectividad de tan sólo dos programas, gran parte de ellos parece haber alcanzado una alta valoración social o aparente. Es decir, los participantes y demás personas comprometidas en ellos han dado pruebas verbales de su valor. No es posible discernir si esto se debe a un efecto de "halo" o si es que no se pusieron a contribución los procedimientos necesarios para la comprobación de su valor empírico.

264. Un análisis global de los resultados permite resaltar lo siguiente: 1) Los cambios más drásticos producidos por los programas evaluados se han producido en los Tests de "Dominio", es decir, los tratamientos entrenaban adecuadamente en las tareas en ellos contenidas. 2) Los mayores cambios, o ganancias, debidos a los programas que han mostrado su efectividad, se han producido en los Tests de habilidades intelectuales, tanto generales como específicas. 3) Se han encontrado relativas mejoras imputables a los Programas en las Tests de Inteligencia utilizados. 4) Salvo en uno de los estudios sobre "Enriquecimiento Instrumental", no parece que los Programas modifiquen actitudes, valores, etc. Tal vez esto se haya debido a una inadecuada selección de Instrumentos. 5) Aunque gran parte de los Programas no hayan demostrado su valor mediante pruebas objetivas, parece claro que alguno de ellos (por ej. PDP y AP) generan satisfacción y sentimientos de autoeficiencia en los usuarios y son valorados positivamente por otras personas allegadas. 6) Nada podemos concluir sobre la generalización

de estos cambios en el tiempo ya que en ninguna de las evaluaciones se efectuó el necesario seguimiento. 7) Es preciso resaltar que los programas para el desarrollo de la inteligencia que habían sido creados para entrenar o fomentar -como tratamientos remediales- el desarrollo cognitivo en sujetos con trastornos intelectuales, se han mostrado potencialmente útiles en sujetos normales. Este hallazgo es sumamente importante y supone una apreciable contribución a la Psicología.

265. Por último conviene señalar que existe una relación inversa entre comprobación empírica de los Programas y su extensión, generalización e institucionalización. Así, mientras que los Proyectos "Inteligencia" y "Enriquecimiento Instrumental" son los que mayor valor han demostrado, se encuentran en fase de extensión, el "Proyecto Familia" o "Aprender a Pensar", sobre los que existen escasas pruebas de su efectividad, están siendo generalizados o, incluso, institucionalizados.

Sobre transferibilidad de los Programas

266. Parece haberse puesto de relieve la necesidad de que, a la hora de emprender cualquier tipo de implantación de programas para el "desarrollo de la inteligencia", se profundice sobre este concepto. Al igual que existe un concepto de "salud" generalmente aceptado, formulado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), básico a la hora de recomendar Programas sanitarios en el mundo, también debería abordarse una conceptualización de la inteligencia toda vez que su desarrollo parezca posible y potencialmente útil para el progreso de la educación, la ciencia y la cultura.

267. Cualquier implantación de programas para el desarrollo de la inteligencia debe verse integrado en más amplias acciones sociales, siguiendo la máxima de "primum vivere de inde philosophare".

268. La introducción de intervenciones para el desarrollo de la inteligencia debe ir precedida de un diagnóstico del contexto donde vayan a ser implantados.

269. El estado de conocimiento actual requiere que cualquier implantación de este tipo de programas se vea avalada por un sistema de valoración y control así como por una planificación e implementación progresiva con el fin de que un país no se convierta en un laboratorio humano ¹⁾.

270. No puede efectuarse una conclusión general sobre la transferibilidad del Proyecto llevado a cabo por el Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia en Venezuela. Se requiere una mayor especificación. En este sentido, el Proyecto "Inteligencia" y el "Enriquecimiento Instrumental" son las dos intervenciones más exitosas y que, con las salvedades expuestas anteriormente, podrían ser objeto de transferencia y adaptación a otros contextos. Por otra parte, el Programa "Aprender a Pensar" (aplicado en el sistema educativo formal) y el PDP (implantado en adultos) requieren mayor investigación. El "Proyecto Familia", desde un punto de vista racional, parece ser útil por lo que se refiere a la concienciación de la población sobre los cuidados físicos y psíquicos que requiere el niño para su mejor crecimiento y desarrollo. No obstante, la concreta intervención venezolana requiere mayor profundización a la hora de ser difundida a otros contextos.

1) Como comentaba Skinner, la experiencia venezolana será considerada como "uno de los grandes experimentos sociales de este siglo", lo cual, añadimos nosotros, tiene sus riesgos.

271. En todo caso, el Proyecto, en líneas generales, ha mostrado la posibilidad y efectividad de la enseñanza de procesos cognitivos, lo que ya es un importante hallazgo, tanto desde el punto de vista psicológico como desde el educativo.

272. En cualquier caso, la transferencia de los Programas que han mostrado ser efectivos entre los aplicados en Venezuela, debería llevar consigo: a) un diagnóstico del contexto, b) una previa adaptación del(los) programa(s) y c) un sistema de valoración y control que garantice su implantación.

VII EPILOGO

Estrategia de innovación

273. Conviene advertir, en primer término, que nuestra opinión sobre este aspecto no se apoya, obviamente, sobre datos empíricos sino que se funda en apreciaciones subjetivas deducidas del conocimiento y análisis de los resultados de la actuación del Ministerio de Estado para el Desarrollo de la Inteligencia (MEDI) y en base a un limitado conocimiento sobre métodos y sistemas de administración.

274. Evidentemente, de no haberse creado el MEDI, no se hubiera producido en Venezuela una tal extraordinaria movilización de personas y de medios puestos al servicio de un experimento psicoeducativo al que no dudamos en atribuir trascendencia socio-histórica. Por lo demás, resulta muy difícil -casi imposible- deslindar la "responsabilidad" que, respecto de la trascendencia del experimento, cabe asignar al hecho de que, para ello, se crease un Ministerio de Estado, que éste haya estado dirigido por el Dr. Luis Alberto Machado y que la Presidencia de la República no le haya regateado su decisivo apoyo y respaldo.

275. Por otra parte, la relativa precipitación e improvisación con que parecen haberse lanzado e intentado implantarse los programas, son consecuencia, a nuestro juicio, de la propia dinámica institucional de la alternancia de los partidos en el poder toda vez que, a la vista de la reciente experiencia, las iniciativas y acciones sociales que un gobierno no logra culminar durante su mandato, rara vez son continuadas por el siguiente y, en consecuencia, suelen quedar interrumpidas durante un quinquenio, cuando no resultan definitivamente abandonadas. Así se explica, pues, que se procure, a toda costa, llevar a cabo los proyectos o programas en el plazo de mandato constitucional lo que, en algunos casos, por la propia naturaleza de las cosas, no resulta posible e incluso podría conllevar repercusiones negativas.

276. Respecto de la transferibilidad de la estrategia de implantación del Proyecto venezolano a otros contextos sociopolíticos, es decir, a otros países, conviene tomar en consideración el hecho de que, en Venezuela, el programa de desarrollo de la inteligencia surgió como algo propio, autóctono, casi como una meta patriótica. En el Informe se ha hipotetizado sobre la influencia en los Programas tanto el efecto "experimentador" ("halo" o "Rosenthal") como el efecto "motivacional" ("Hawthorne"). Por consiguiente, resultando siempre transferible el proyecto, lo que no puede afirmarse, con igual rotundidad, es el arraigo, el enraizamiento y, en definitiva, el éxito de una experiencia tan singular, aplicada a realidades sociopolíticas diferentes de la venezolana.

277. Por último, cabe señalar que la instrumentación orgánica de la experiencia (es decir, la conveniencia de crear un Ministerio u otro Organismo de elevado rango "ad hoc") no parece cuestión relevante sino que deberá solventarse en función de la estructura organizativa político-administrativa y de la mayor o menor permeabilidad interdepartamental del país al que se piensa extender la experiencia venezolana.

Transferencias de programas

278. En el informe ya presentado se trató extensamente sobre este punto. Ahora bien, ya que así se nos pide, abundaremos al respecto, tratando de realizar un análisis más concreto.

279. Inicialmente, conviene poner de relieve que, cuando se habla de los catorce Programas aplicados por el MEDI para el Desarrollo de la Inteligencia, se están mezclando los tratamientos o intervenciones (o formas de control de la inteligencia) con las poblaciones a las que van dirigidos tales tratamientos (bebés, escolares, universitarios, obreros, campesinos, etc.). Por ello, aplicando criterios más rigurosos, tendremos que admitir tan sólo nueve tipos de tratamiento o de intervención (ver Cuadros 1, 3 y 4 del Informe), a saber: "Proyecto Familia", "Aprender a Pensar" y "Programa para el Desarrollo del Pensamiento" (AP-PDP), "Enriquecimiento Instrumental", "Proyecto Inteligencia", "Representación del Espacio en el Niño", "Educación Visual", "Proyecto Ajedrez" y "Estimulación de las Áreas Operacionales de la mente" (o ND-4). De estos programas y en base al análisis racional y meta-evaluativo realizado, cabe destacar cuatro: "Proyecto Familia", "AP-PDP", "Enriquecimiento Instrumental" y "Proyecto Inteligencia" 1).

280. La meta-evaluación llevada a cabo sobre los Programas, permite hablar en favor del valor y la efectividad -con base empírica- del Programa "Enriquecimiento Instrumental" y del Proyecto "Inteligencia". Ello, en principio, avala la recomendación de transferibilidad, previa adaptación al contexto.

281. Por otra parte, el hecho de no contar con resultados consistentes y fiables sobre los programas "AP-PDP", no debe llevar a su rotunda descalificación toda vez que la valoración social alcanzada por estos Programas parece indicar que tales intervenciones producen efectos "positivos" en los sujetos (sin poder precisar en qué áreas; ver Informe) a los que son aplicados. Ambos programas requieren, pues, mayor investigación antes de ser transferidos a otros contextos.

282. Por lo que se refiere al "Proyecto Familia", si bien no pueden aportarse resultados empíricos sobre su valor, sí es posible indicar, desde un análisis racional, que existe en él el mérito de servir de vehículo para la educación de padres (o sustitutos), y para la transmisión de conocimientos sobre salud, higiene, nutrición y cuidados psicosociales del niño. En todo caso, la transferencia del Programa, tal y como se lleva a cabo en Venezuela, no es aconsejable y requeriría el análisis por especialistas del contenido del Programa así como un replanteamiento de los objetivos ("mejora de la inteligencia", "logro de la felicidad") explícitamente transmitidos a los usuarios a través de las distintas vías de intervención (radio, televisión, comunicación oral y escrita).

283. Esta reducción de los programas a cuatro, se ha hecho en función de las bases teóricas subyacentes a los mismos. Así, el "Proyecto Familia" se basa en los supuestos de la llamada "estimulación precoz", el "AP-PDP" en la teoría y técnica formulada por E. De Bono, "Enriquecimiento Instrumental" et idem de Feuerstein y el "Proyecto Inteligencia" en un análisis racional y empírico de un grupo de trabajo de

1) Las razones que nos llevan a este cribaje, son múltiples: 1) Carencia de bases teóricas sólidas (en "ND-4", "Ajedrez" y "Educación Visual"). 2) Encontrarse en un estado de desarrollo incipiente ("Educación Visual" y "Representación del Espacio en el Niño"). 3) No contar con sistemas de evaluación fiables ("Ajedrez") y/o no haber logrado, la misión, resultados precisos evaluables ("ND-4").

la Universidad de Harvard y responsables del MEDI. Pero, si aún quisiéramos reducir todos estos programas a unidades básico-teóricas, podríamos decir que todos ellos se reducen a dos presupuestos: a) la estimulación temprana surte efectos benéficos sobre el desarrollo integral del individuo humano y b) la enseñanza o el entrenamiento de procesos cognitivos derivan efectos benéficos sobre el aprendizaje y el comportamiento "inteligente" de los sujetos en su vida cotidiana.

284. Conviene plantear, pues, si la "estimulación temprana" y la "enseñanza de procesos cognitivos" pueden y deben ser transferidos a otros contextos.

285. Por lo que se refiere a la estimulación temprana, cabe señalar la existencia de una amplia evidencia empírica que soporta la aseveración de que la subestimulación (sensorial y socioafectiva) provoca efectos negativos sobre el desarrollo del sistema nervioso y, por consiguiente, sobre el desarrollo integral del individuo, tanto animal como humano. También están suficientemente demostrados los efectos negativos que conlleva la sobre-estimulación ambiental. De todo ello, la conclusión más plausible es la de que una "adecuada" estimulación provocará efectos positivos en el desarrollo humano. El problema reside en especificar qué se entiende por "adecuada" (ver informe) y definir la "adecuación estimular" en forma operativa. Por otra parte, conviene resaltar que no existe evidencia sobre los efectos a largo plazo de la "estimulación temprana", más aún en población normal y, más concretamente, por lo que se refiere a los efectos de ella sobre la inteligencia. Se requerirá una mayor investigación longitudinal que desvele estos aspectos. A pesar de todo lo dicho, la recomendación de transferencia de programas educativos sobre salud, higiene, nutrición y adecuado tratamiento socio-afectivo del niño, parece indudablemente factible.

286. De otro lado, la enseñanza de procesos cognitivos lleva consigo dos tipos de supuestos: 1) la descodificación de lo que ocurre en el sujeto humano al procesar una determinada información y 2) la posibilidad de manipulación y control mediante tratamiento o programas de tal procesamiento. Con palabras sencillas, un "proceso" puede ser entendido como un conjunto de estrategias o de procedimientos que un individuo humano utiliza cuando recibe una información (o input) y ha de dar una respuesta (ejecución o output); ello supone una inferencia de lo que ocurre internamente en el sujeto. El estado actual de la investigación no permite una conclusión y, al respecto, existen multitud de teorías, microteorías o modelos que tratan de explicar el problema y, por tanto, no se puede hablar de principios generales aplicables a los fenómenos cognitivos. En resumen, los distintos pasos o momentos de entrenamiento de los procesos o estrategias cognitivas, no presentan sino un valor heurístico, lo cual, desde luego, no es poco.

287. Lo que los psicólogos han puesto de relieve es la posibilidad de enseñar, controlar o tratar una serie de estrategias de pensamiento establecidas empíricamente y que ello repercute positivamente en el aprendizaje, que también mejora el comportamiento en otras situaciones de la vida cotidiana de los sujetos y, al menos en parte, se mantiene a través del tiempo. ¿En base a qué ocurre todo ello? Posiblemente, los sujetos aprenden o incrementan una serie de habilidades, competencias o repertorios de conducta cognitiva (como se ha verificado en las evaluaciones de algunos de los Programas del MEDI) que les permiten ser más efectivos en el trabajo escolar y en la vida diaria.

288. Una vez planteado esto, cabe hacer una muy breve referencia al problema "procesos-contenidos", cuestión que, como se ha puesto de relieve en los distintos Informes particulares, ha sido punto de debate entre los miembros de la misión. Parece haber quedado claro que los procesos cognitivos pueden ser entrenados, pero, la pregunta clave es: ¿deben serlo con independencia de los contenidos escolares? Desde luego supondría una falacia hablar de entrenamiento de procesos "libres de contenidos"; es decir, partimos de que no es posible enseñar un proceso (el "cómo") sin un contenido (el "qué") así como que, en la enseñanza de cualquier contenido, está implícito que éste va a ser procesado por el enseñado.

289. El problema se centra en la carga de contenidos escolares que debe conllevar el aprendizaje de procesos. En los presupuestos del MEDI, tal y como lo ha presentado de Sánchez ¹⁾, los contenidos han de ir de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo trivial a lo controvertido, de lo familiar a lo no familiar; y, todo ello, con el fin de que las estrategias de pensamiento entrenadas puedan ser generalizadas a un gran número de situaciones. Esto, teóricamente, es aceptable y cuenta con suficiente aval empírico desde la Psicología. Ahora bien, en la práctica, lo que hemos visto en Venezuela es que el adiestramiento de procesos se lleva a cabo con casi total independencia de los contenidos escolares y esto es, precisamente, lo que parece discutible a algunos miembros de la misión.

290. En todo caso, esta discusión no parece ir en contra de lo factible y eficaz de la enseñanza de procesos sino en la crítica de algunos de los materiales de adiestramiento de los Programas del MEDI (ver informe). Es decir, lo que se pretende resaltar es que algunos de los Programas aplicados en Venezuela, en los que se adiestran procesos cognitivos, han mostrado ser potencialmente útiles, tanto en las instituciones escolares como fuera de ellas, y que en tales Programas no se hace especial énfasis en los contenidos escolares. Esto no es obstáculo para pensar que podrían ser más efectivos si el material de entrenamiento estuviera conectado con las materias escolares; en nuestra opinión, esto habría que demostrarlo. En definitiva, se requiere una mayor indagación sobre -lo que, por otra parte, es perfectamente presumible- que los programas que se han mostrado ya efectivos (así como los que no han cumplido este requisito) son mejorables así como que esta mejora podría ir en la línea de una conexión procesos-contenidos escolares. Es de suponer que futuras investigaciones esclarecerán este punto.

291. En conclusión, la implantación de programas de estimulación temprana requiere mayor investigación sobre el tema lo que no debe ser óbice para la recomendación de acciones educativas sobre el adecuado tratamiento del individuo humano en sus primeros años de vida en las áreas de salud, nutrición, higiene y atención socioafectiva. Por otra parte, la enseñanza de procedimientos cognitivos parece ser un hallazgo psicológico lo suficientemente avalado para que sea implantado mediante aquellos programas que han probado su efectividad, de entre los llevados a cabo por el MEDI. En todo caso, conviene volver a señalar que cualquier transferencia de programas para el Desarrollo de la Inteligencia a otros contextos debe conllevar:

- i) Una definición operativa del concepto "inteligencia" ²⁾.
- ii) El diagnóstico previo del contexto al que se vaya a aplicar, desde una perspectiva sociopolítica, económica y educativa.
- iii) Una adaptación previa del Programa al contexto.

1) No sólo en el documento de esta autora "Ideas relativas a los procesos y su enseñanza" (presentado por S. Genovés en su Informe) sino en el documento entregado inicialmente "Programas Aplicados en el Sistema Educativo Formal", en el que se explicitan muy claramente las relaciones procesos-contenidos que se mantienen como base de la mayor parte de los Programas.

2) Decíamos en el Informe especializado que, al igual que la Organización Mundial de la Salud ha formulado un concepto de "salud" internacionalmente aceptado, básico a la hora de implantar programas sanitarios en el mundo, también debería abordarse una conceptualización de la "inteligencia", siempre que su desarrollo parezca posible y potencialmente útil para el progreso de la educación, la ciencia y la cultura.

- iv) Su integración en una intervención global de asistencia social.
- v) Unos sistemas de valoración y control que garanticen su implantación.

Facilitación del aprendizaje y desarrollo cognitivo

292. Tanto la investigación en Psicología básica como los Programas aplicados al desarrollo de la inteligencia llevados a cabo en Venezuela, así como en otros países, ponen de relieve la posibilidad y efectividad del entrenamiento de procesos cognitivos. Estas intervenciones parecen ser facilitadoras del aprendizaje y aún productoras de efectos positivos sobre otros comportamientos de la vida cotidiana de los sujetos entrenados.

293. No cabe duda de que estos entrenamientos implican un "enseñar a aprender"; que ello ha estado presente, desde Sócrates, en toda filosofía de la educación y que vienen siendo práctica de los "buenos maestros" de todos los tiempos. La aportación de la psicología -y ello se ha puesto también de relieve con algunos de los programas del MEDI- es la puesta a punto de una tecnología científica -especificada, contrastable, replicable y mensurable- que pueda servir de base de una mejora de la educación; y, ésto, con independencia de si todo ello provoca, o no, un incremento o mejora de la inteligencia.

294. En definitiva, la Psicología de hoy cuenta con técnicas de intervención, de entrenamiento o de enseñanza de procesos cognitivos que presentan el suficiente valor heurístico como para ser implantadas en forma controlada. El sistema educativo, formal y no formal, puede beneficiarse de tales hallazgos.

295. Ahora bien, cuando nos referimos al entrenamiento de procesos cognitivos, estamos abarcando un amplio campo que engloba intervenciones de muy variado tipo las cuales parten de distintos marcos de referencia teórica, diferentes objetivos a alcanzar, multiplicidad de técnicas de entrenamiento, variedad en la calidad y el rigor de los diseños utilizados en la comprobación de su efectividad, que son aplicados a distintos tipos de sujetos y de resultados muy diversos ¹⁾.

296. Por todo ello, antes de proceder a una implantación o recomendación general de aplicación del entrenamiento de procesos cognitivos desde un Organismo Internacional, deberían ser realizadas las siguientes acciones:

- i) Un trabajo de recopilación, lo más exhaustivo posible, de todos los programas o tratamientos (material, estudios evaluativos, etc.) que se están llevando a cabo en el mundo.
- ii) Una valoración de los mismos, tratando de seleccionar aquéllos que presenten, en sus evaluaciones, resultados lo suficientemente positivos en la demostración de su efectividad.
- iii) Un análisis de los supuestos teóricos subyacentes a los programas, así como los concretos cambios que (en su caso) produzcan.
- iv) Fomentar la investigación en esta área, emitiendo recomendaciones sobre las garantías de control que deben conllevar.
- v) Por último, la implantación de un Programa a un especificado contexto debe tener en cuenta los distintos requerimientos a los que nos referimos en el apartado anterior, a saber: a) diagnóstico previo del contexto, b) adaptación del programa al ámbito de aplicación, c) su integración en un programa general de acción socio-educativa y d) sistemas de valoración y control que garanticen su implantación.

1) Lo que ha ocurrido en Venezuela es una buena prueba de lo que decimos.

C U A D R O

DATOS GENERALES SOBRE LOS PROGRAMAS

DATOS PROGRAMAS		AÑO DE COMIENZO	FASE **	APLICACION HASTA LA FECHA				
				Número de sujetos	Edades	Estatus socio- econ.***	Lugares:	Tipo de Instituc.
PROYECTO FAMILIA		1979	Generali- zación	120.000 (diadas- 240.000)	0-6	IV y V	Metrop. Guayana Zulia Central	Materni- dades Centros Comun.
SISTEMA EDUCATIVO FORMAL	APRENDER A PENSAR	1979	Institu- cionali- zación	1.200.000	9-13	Todos	Todos	Escuelas (todas)
	ENRIQUECI- MIENTO INS- TRUMENTAL	1980	Extensión	9.632	8-14	III, IV y V	Ciudad- Guayana Caracas	Escuelas (66)
	INTELIGENCIA	1979	Extensión	780	12-15	IV y V	Barqui- simeto	Escuelas (3)
	AJEDREZ	1980	Extensión	4.430	7-13	Todos	Distrito Federal Zulia Táchira	Escuelas (73)
	EDUCACION VISUAL	1980	Formativa	174	4-5	I y IV	Caracas	Escuelas (2)
	REPRESENTACION DEL ESPACIO EN EL NIÑO	1980	Diagnós- tico	406 (tests)	8-13	II, III, IV y V	Caracas	Escuelas (13)
ADULTOS	ND-4	1979	Generali- zación	1.000	17-19	III y IV	Lara Caracas Maracaibo Valencia	Centros Superiores (4)
	PDP	1979	Extensión	40.945	15 y más	III, IV y V	Todos	Múltiples Instituc

T O T A L E S

1.497.367

* Estos datos han sido suministrados por los responsables de los Programas. Por tanto,
 ** Fase (en terminología de los responsables: 1) Diagnóstica: Cuando se recogen datos
 (o estudio piloto). 3) Fase sumativa: o fase experimental del programa. 4) Fase de
 se intenta aplicar a toda la población de una determinada edad. 6) Fase de instituci
 *** Según la Escala Graffar.

GENERAL 1

AS PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA *

TIEMPO DE APLICACION			ENTRENADORES					Gasto Estimado (dólares)	¿Existe Evaluac. fiable previa?
Años	Sesiones Duración	Horas	Tipos	Número	Entrenamiento (horas)	Seguimiento (horas)	Evaluación		
6	20 (en dos años)	45	Capacit. Facilit. Volunt.	25 4.133	90 324 216	Interm. 13 12	Examen conoc. Prácticas Auto-ev.	2.000.000	NO
3	2/semana 45'	-	Coord. C. Coord. R. Multiplic. Maestros	6 23 202 42.000	80 400 400 40	- 50 108 30	Observ. sist. Valorac. expertos	450.000	SI
3	5/semana 45'	-	Capacit. Maestros En formac.	8 79 80	350 250 80	320 36 -	Observ. cualitativa	210.000	SI
2	2/semana 90'	-	Coord. C. Coord. R Maestros	4 3 12	80 80	320 320	Observ. cualitativa	280.000	SI
1	2/semana 40'	-	Instruc. Maestro Ajedrez	5 70	720 60	864 144	Observ. sist. Criterio obj.	75.000	NO
3	-	-	Coord. Maestros	5 15	300 80	20 264	Observ. sist.	80.000	NO
2	2	120					Observ. cualitativa	300	
1/2	5 sesiones / 8 horas	-	Facilitadores	1.700	35	3	Observ. cualitativa	23.620	NO
-			Instruc. Facilit.	5.084 64	80	80		8.000 (en este año)	NO

53.535 3.665 2.589 4.126.920 \$

no nos hacemos responsables de los mismos.

descriptivos referidos al tema. 2) Formativa: Cuando se pone a prueba el tratamiento diseñado extensión: cuando se aplican a grandes grupos de sujetos. 5) Fase de generalización: cuando onalización: cuando se aplica a los sistemas educativos formales.

CUADRO 2

ORGANIZACION DEL CURSO (Manual del Profesor)

		<u>Nº de lecciones</u>
SERIE I	FUNDAMENTOS DEL RAZONAMIENTO Observación y Clasificación Orden Clasificación jerárquica Analogías y hallazgo de sus relaciones Razonamiento espacial y estrategias	18
SERIE II	COMPRESION DEL LENGUAJE Relación entre palabras La estructura del lenguaje Lectura comprensiva	15
SERIE III	RAZONAMIENTO VERBAL Afirmaciones Argumentos	9
SERIE IV	RESOLUCION DE PROBLEMAS Representaciones lineales Representaciones tabulares Representaciones por simulación y acción Ensayo y error sistemático Poner en claro los sobreentendidos	5
SERIE V	TOMA DE DECISIONES Introducción a la toma de decisiones Buscar y valorar la información para reducir la incertidumbre Análisis de toma de decisiones complejas	5
SERIE VI	PENSAMIENTO INVENTIVO Diseño Procedimientos como diseños	9
	TOTAL	<u>56</u>

CUADRO 3

INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA EVALUAR LA EFECTIVIDAD DE LOS PROGRAMAS Y RESULTADOS

PROGRAMAS INSTRUMENTOS	APRENDER A PENSAR		ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL		INTELIGENCIA		PDP	
	se aplicó	resultados positivos	se aplicó	resultados positivos	se aplicó	resultados positivos	se aplicó	resultados positivos
Tests de "Dominio"	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Test de Cattell (libre infl.culturales)	NO	-	SI	parciales	SI	NO	NO	-
Test Barsit (inteligencia)	SI	NO	NO	-	NO	-	NO	-
Bateria de Habilidades Generales (GATs)	NO	-	NO	-	SI	SI	NO	-
Test Otis-Lennon de Habilidades Escolares	NO	-	NO	-	SI	SI	NO	-
Test BARA (rendimiento en Leng. y Mat.)	NO	-	SI	SI	NO	-	NO	-
Test de Autoconcepto	NO	-	SI	parciales	NO	-	NO	-
"Como pienso y siento"	NO	-	NO	-	SI	NO	NO	-
Escala de participación en Clase	NO	-	SI	parciales	NO	-	NO	-
Escalas Subjetivas de Autoevaluación	NO	-	NO	-	NO	-	SI	SI
Indicadores Objetivos (productividad, calificaciones, etc.)	NO	-	NO	-	NO	-	SI	NO

*Por Tests de "Dominio" nos referimos a todos aquellos instrumentos cuyo contenido es igual o semejante al que se utiliza en el tratamiento. Por tanto, cada Test de Dominio es específico a cada intervención.

CUADRO 4
RESUMEN DE EVALUACIONES

		¿Existe una evaluación?	¿Número de estudios evaluativos?	¿La evaluación presenta datos fiables? *	¿Se obtuvieron resultados positivos?
PROYECTO FAMILIA		NO	-	-	-
SISTEMA EDUCATIVO FORMAL	APRENDER A PENSAR	SI	1	SI	NO
	ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL	SI	2	SI	SI
	INTELIGENCIA	SI	1	SI	SI
	AJEDREZ	SI	1	NO	-
	EDUCACION VISUAL	NO	-	-	-
	REPRESENTACION DEL ESPACIO EN EL NINO	NO	-	-	-
ADULTOS	EDUCACION SUPERIOR ND-4 RDP	SI	1	NO	-
	FORMACION PROFESIONAL (INCE) PDP	SI	1	NO	-
	FUNCION PUBLICA PDO	NO	-	-	-
	OBREROS PDP	SI	1	NO	-
	CAMPESINOS PDO	NO	-	-	-
	COMUNIDADES PDP	NO	-	-	-

* Hablamos de datos fiables cuando el material entregado permite esta consideración.

Bibliografía citada

- BIJOU, S.W. Child Development: The Basic Stage of the Early Childhood. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1976.
- BRONFENBRENNER, U. "Resulta eficaz la intervención temprana" en A.M. Clark y D. Clark (Eds.). Early Experience Openbook, 1975.
- DE BONO, E. New Think. The use of lateral thinking in the generation of new ideas. Nueva York, Basic Book, 1967a.
- DE BONO, E. The five-day course in thinking. Nueva York, Basic Book, 1967b.
- DE BONO, E. Lateral thinking creativity step by step. Nueva York, Basic Book, 1970.
- DE BONO, E. Cort Thinking. Cambridge, 1973.
- DE SANCHEZ, M. Proyecto Aprender a Pensar. Informe Final. Ministerio de Educación, Caracas, 1983.
- DE SANCHEZ, M. et al. Guía del docente para la aplicación del método Aprender a Pensar. Ministerio de Educación, Caracas, 1983.
- DE SANCHEZ, M. et al. Informe sobre el Programa Enriquecimiento Instrumental. Ministerio de Educación, Caracas, 1983.
- DEL OLMO, F. Barsit. Test Rápido Barranquilla. The Psychological Corporation, Nueva York, 1958.
- EYSENCK, H.J. y KAMIN, L. Intelligence: The battle for the mind. Londres, Pan Books, 1981.
- FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. Psicodiagnóstico. Madrid, UNED, 1983.
- FEUERSTEIN, R. The Instrumental Enrichment Method. Hadassah-Wizo-Canada Research Institute, 1969.
- FEUERSTEIN, R. Instrumental Enrichment. Baltimore, University Park Press, 1980.
- HARVARD UNIVERSITY. Project Intelligence. Phase I, 1980.
- HARVARD UNIVERSITY. Project Intelligence Final Report, 1983.
- JOHNSON, D.M. A systematic introduction to the psychology of thinking. Nueva York, Harper and Row, 1972.
- LABARBA, R.C. Developmental Psychology. Nueva York, Academic Press, 1981.
- LOHELIN et al. Race and Intelligence. San Fransisco, Freeman, 1975.
- MULLER, D.G. y LEONETTI, R. Primary self-concepto Inventory. Austin, Learning Concepts, 1974.
- PINILLOS, J.L. El desarrollo de la Inteligencia: ¿Una esperanza o una realidad? Ne de serie FMR/ED/SCM/80/177, Unesco, París, 1980.

- PINILLOS, J.L. "La mejora científica de la inteligencia". Análisis y Modificación de Conducta, 7, 1981, 115-154.
- RAND et al. "Instrumental Enrichment Program: Immediate and Long effects" in MITTLER, P. (Ed.): Proceedings of the 5th International Congress of Mental Deficiency (vol. 1). Social, Educational and Behavioral Aspects. Baltimore, University Park Press, 1981, pp. 141-152.
- RECAGNO-PUENTE, I. y ORANTES, M.R. "Estimulación audiovisual, juegos y desarrollo mental". Acta Científica venezolana, 1981, 32, 437-447.
- RUIZ BOLIVAR, C. y CASTAÑEDO, E. "Efectos del programa Enriquecimiento Instrumental sobre factores cognitivos y no cognitivos en sujetos de diferentes estratos socio-económicos". Ciudad Guayana, Corporación Venezolana de Guayana, 1983.
- STERNBERG, R.J. (Ed.). Handbook of Human Intelligence. Cambridge, University Press, 1982.
- TANNENBAUM, A.J. y LEVINE, D. Classroom Participation Scale. Jerusalem, Hadassah-Wizo-Canada Research Institute, 1968.
- WACHS, T.D. "Proximal experience and early cognitive development: The physical environment". Merrill-Palmer Quartely, 1979, 25, 3-41.

F. INFORME DE Santiago GENOVES, Especialista en Antropología

Indice

	<u>Páginas</u>
<u>Advertencia inicial</u>	118
<u>Ineludible apreciación del ámbito socio-político en el que el Proyecto se crea y se lanza</u>	119
<u>No se procede así en Venezuela</u>	120
<u>Cuadro antropológico-conceptual de la situación</u>	122
<u>Cuadro contextual multivariado de aspectos venezolanos en relación con el Proyecto</u>	123
<u>Evaluación antropológica: perspectiva y prospectiva</u>	125
<u>Material</u>	127
<u>Apreciación y discusión teórica</u>	127
<u>Desde fuera del contexto</u>	129
<u>Escasa integración externa del proyecto a otras áreas</u>	130
<u>Primeras impresiones, confirmadas después de la ubicación de la misión, en relación a la apreciación de lo que la misión va a evaluar</u>	135
<u>Viendo, apreciando y evaluando desde la neutralidad, esto es, sin "cosificar"</u>	136
<u>La crítica mayor, en buena parte fuera del contexto</u>	137
<u>Algunas otras críticas a naturales limitaciones</u>	138
<u>Metabolismo diferencial olvidado</u>	139
<u>Educación Visual, espacial, verbal y no verbal, pobremente investigada y/o programada</u>	139
<u>El meollo del Proyecto: discusión evaluativa</u>	140
<u>Impacto</u>	143
<u>Transferencia</u>	144
<u>Niños "robot", racismo y creatividad</u>	144

	<u>Páginas</u>
<u>Obreros y campesinos</u>	146
<u>Económico</u>	146
<u>Diversos aspectos concretos, no glosados en el informe socio-antropológico</u>	147
<u>Instituto Nacional de Información Profesional</u>	147
<u>Proyecto Ajedrez</u>	147
<u>Amor</u>	147
<u>El proyecto como asignatura en el proceso educativo</u>	148
<u>El Metro y el orgullo nacional</u>	148
<u>Síntesis de la evaluación antropológica:</u> <u>Conclusiones y Recomendaciones</u>	149
<u>EPILOGO</u>	151
<u>Ideas relativas a los procesos y su enseñanza</u> <u>(Apéndice por Margarita de Sánchez)</u>	157

Advertencia inicial 1)

1. Schweitzer, el gran Schweitzer, quien, siendo un gran médico y gran músico, fue a Africa a cuidar leprosos, de la mejor manera que pudo, sin jamás protestar, juzgar o hacer referencia a las carencias de facilidades y equipo que allí encontró, expresó en cierta ocasión: "Nuestra era ha logrado separar el conocimiento del pensamiento, dando por resultado que hoy poseamos, afortunadamente, una ciencia libre, pero penas sí, ciencia alguna que reflexione".

2. La ciencia tiene que reflexionar sobre sí misma, pero también, -lo que es esencial para esta misión- reflexionar, y mucho, acerca del valor, sólo relativo, de un "diagnóstico científico" que no se ubique en el contexto, ya que no existe verdad absoluta ni en la ciencia ni allende ella.

3. La misión de la Unesco en Venezuela trata de ser "científica". No puede enteramente serlo, primero, porque todavía no existe la manera de cuantificar los más vitales fenómenos cualitativos, y, segundo, porque habría que cabalmente integrar aspectos de ciencias naturales a aspectos de ciencias humanas, asunto con frecuencia imposible. "Que nadie conoce el alma de nadie", le dice Sancho a Don Quijote; $E=mc^2$ no es más que "Un saber no sabiendo, toda ciencia trascendiendo" de San Juan ²⁾. Bach no es más que Oppenheimer, ni Moscovici menos que Sperry, ni éste menos que Levy-Strauss o que Foucault. Son, en uno y en otro caso, otra cosa ³⁾. No hay que olvidar que, en última instancia, la objetividad es un invento subjetivo del hombre.

4. Querámoslo o nó, admitámoslo o nó, la misión se convierte en juez -ver más adelante-, aunque la ciencia no esté para juzgar, sino para entender. Entiendo el papel de la misión como un esfuerzo para ponderar, a solicitud de la Unesco, el Proyecto de Desarrollo de la Inteligencia, más allá de aspectos cuantitativos, más allá de aspectos educativos más o menos particulares o escuetos. Dos grupos de científicos de primera línea no estaban (S.L. Washburn y Ciochon, Amer, Anthop, 1974) de acuerdo acerca de aspectos fundamentales de la evolución del hombre a partir de exactamente el estudio de las mismas piezas dentales ⁴⁾.

5. En líneas generales, sabemos qué es "la mala educación" sexual en particular, por ejemplo, o la "mala educación", en general. Nos hallamos muy lejos de saber cuál es la buena, en uno o en otro caso, con seguridad absoluta. Trataré, a lo largo de esta evaluación antropológica, no perder de vista todo lo anterior, sin obstinarme en

- 1) He integrado el informe sin ayuda en lo absoluto de documentación adicional, esto es, sin poder consultar biblioteca o colega alguno, como hubiese sido el caso de realizarlo en Mexico. Así pues, lo mismo que las citas son enteramente de memoria e incompletas, el informe no se ha visto enriquecido por los datos e ideas asociativas o de apoyo, que surgen al adicionar a la visto en Venezuela, y a la documentación concreta sobre el Proyecto recogida in situ -escrita u oral-, tanto proporcionada por el Proyecto como a través de otras fuentes venezolanas -datos o ideas ad hoc de otros investigadores. Si bien ello constituye una carencia (que, por fortuna, no han tenido dos de los miembros de la misión, ya que han podido trabajar en su ámbito), pienso que de esta forma, el informe posee, en mayor medida, una cierta frescura, autenticidad e incluso espontaneidad, aunque, desde Mexico, hubiera podido integrar un informe más puntualizado.
- 2) Si Einstein alteró y aún invalidó gran parte de la física newtoniana, a San Juan nadie lo ha alterado, ni seguramente, lo invalidará.
- 3) Prácticamente todos serán cosa del pasado en unos años.
- 4) Un grupo no decía que no era A sino B, sino que un grupo mantenía que A y el otro que Z.

valorar aspectos de cuantificación antropológica o psicológica, ni de procedimientos y normas educativas o de cualquier otro tipo, que constituyen sólo circunstancias y no meollo, por más que los especialistas de la misión del campo de evaluación psicológica o del más amplio de evaluación educativa, pueden mantener lo contrario.

6. A escasos tres o cuatro días de encontrarnos en Venezuela, sugerí a la misión que no comentásemos entre nosotros aspectos de valorización, para no viciar nuestra objetiva aunque humana evaluación. Mi sugerencia fue deshechada por absoluta mayoría. Continué pensando que hicimos mal. Para evaluar estaba prevista nuestra estancia en París. Pienso pues, que, de salida, no actuamos tan "científicamente" como hubiéramos debido. En fin, que trataremos de no quedarnos en una evaluación científica-técnica cuantitativa, sino realizarla dentro del contexto integrativo socio-educativo-cultural de Venezuela. Así, desde nuestros propios conocimientos, más los adquiridos durante las 3 semanas de trabajo en campo, llevar a cabo una valorización tan rigurosa como precisa, aun tomando el riesgo de no poder probar "científicamente" todo lo que expresemos, y también, y sobre todo, trataremos de no ajustar el Proyecto Nacional para el Desarrollo de la Inteligencia venezolano a for-tiori, a nuestras anteriores ideas psicológicas, educativas, antropológicas o de comunicación. Esto es, no caer en lo que con tanta frecuencia se cae en EEUU -y en otras partes-, y en diferentes campos de investigación, y que consiste en adaptar lo averiguado a un modelo más o menos preconcebido, o al particular enfoque de nuestros conocimientos anteriores.

Ineludible apreciación del ámbito socio-político en el que el Proyecto se crea y se lanza

7. Una de las diferencias fundamentales entre países "desarrollados" y países "en vías de desarrollo", es que en los primeros existe una adaptable continuidad evolutiva, a través de instituciones, de los proyectos y planes de desarrollo que no se vé alterada, substancialmente, por los cambios políticos ¹⁾, mientras que en los segundos, existe una tan palmaria como franca discontinuidad ya que los proyectos -más allá o más aca de su valor intrínseco- se hallan sujetos al cambio individual o casi, de poder político que tiene lugar cada x - 2 años ²⁾.

8. La evaluación normal del Proyecto venezolano en cuestión -fuera del contexto- llegará a las conclusiones de que su planificación experimental fue tan precipitada como corta e inadecuada. La secuencia científica normal, debió haber sido, en términos aproximados generales, la siguiente:

- i) Mínimo de un año para: a) la integración de conocimientos y experiencias ajenas, y si las hubiere, propias, obtenidas desde la neurofisiología, psicología, biología, sociología, educación, comunicación, antropología, pediatría, medicina, demografía, economía, etc.; b) la preparación, también integrada, del equipo humano; c) la liga, coordinada con otras instituciones nacionales ad hoc (ver más adelante), tanto para obtener asesoramiento en cuanto a lo que ya se sabía de la población venezolana en las áreas anotadas arriba -y aun en otras que fueran surgiendo-, para obtener colaboración de investigación integrada para el desarrollo del Proyecto.

1) Que tienen lugar cada 4, 5 ó 6 años dentro de las llamadas democracias, o aún dentro de dictaduras más o menos evidentes y explícitas, o más o menos solapadas.
2) Los cuatrenios, quinquenios o sexenios constitucionales, se hallan, en realidad, reducidos en -2: el primer año de cambio de poder, en el que poco se realiza, y el último en el que, por ir de salida, ya casi nada, o nada nuevo, se emprende.

- ii) Dos años para la experimentación y aplicación controlada, cuantificada y evaluada por medio de varios grupos piloto, una vez integrado lo relativo al punto 1.
- iii) Un año para, a partir de lo evaluado en el punto 2, corregir, rehacer, modificar, y aún experimentar de nuevo.
- iv) Sólo a partir de entonces -llevamos cuatro años-, lanzar y poner en práctica un Proyecto -el primero en el mundo a nivel nacional- tan ambicioso como espectacular, ya que se ubica, justamente, en el seno de las más humanas de nuestras características: aprender a pensar, inteligencia, secuencia lógica de procesos mentales, creatividad mental, etc.; con el fin de desarrollarlas, incrementarlas y aprovecharlas mejor.

9. Dentro de esta planificación, más o menos variable en el tiempo, según circunstancias y progreso del trabajo, pero no en la secuencia, todo debería realizarse calladamente, sin alaracas, y en el ámbito normal de la investigación científica, hasta llegar al punto secuencial 4, aun cuando experimentación y experiencias, mucho más ajenas que propias a Venezuela y realizadas desde hace ya muchos años en diversas partes del mundo, indican y aun aseguran, que, en términos generales, el Proyecto posee serios fundamentos culturales y pedagógicos psico-socio-mentales.

No se procede así en Venezuela

10. Se crea, espectacularmente, el Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia ¹⁾, denominación que, en sí, suscita entre burla, crítica e incredulidad. Se comienza prácticamente y de inmediato a su aplicación a partir de los lineamientos, más psicológicos que otra cosa, de Feuerstein y de De Bono ²⁾. Dada la precipitación en la difusión y aplicación del Proyecto, toda la instancia no es concebida para su evaluación. En breve, a partir de ideas dispersas, más o menos concretas y en boga desde hace años, con un grupo venezolano francamente valioso y bien preparado, pero esencialmente de formación psicológica ³⁾, se lanza un Proyecto Nacional, desde un ámbito político explícito, y se van llenando, parchando, los huecos que se van apareciendo, sobre la marcha. Desde luego, los que no se ven, desde el interior del Proyecto, naturalmente no se remedian.

11. Para una misión como la de la Unesco, no posee ningún valor, y hay que decirlo, de la manera más clara y más tajante: a) las loas que diversos países han hecho al Proyecto, a partir de viajes o visitas en el fondo políticas, -hacia Venezuela o desde Venezuela-, y aún la aplicación más o menos restringida del Proyecto a otros países (China, URSS, Cuba, Mexico, Colombia, etc.); b) las críticas internas por parte

1) Que, naturalmente, es criticado desde dentro (siete artículos periodísticos en promedio, en contra, durante los primeros meses), y desde fuera.

2) Hasta donde sé, no se llega a estos después de haber sopesado cuidadosamente su mejor aplicación a la circunstancia de Venezuela, o en base a sus mayores bondades o méritos, en comparación a otros muchos, sino, más bien, o totalmente, porque son los que, circunstancial y aleatoriamente, aparecen a la mano. El proyecto Harvard viene después y el de Steroberg es a futuro.

3) A excepción de una figura central, M. de Sánchez -fundamentalmente educadora-, lo que no logra equilibrar la situación; bien sabemos que es difícil salirse de la perspectiva de la propia área académica y de formación recibida.

de algunos centros o instituciones de proyección y realización científica ¹⁾; d) la lista de personalidades científicas o pseudo científicas que, en unas líneas, avalan la importancia, méritos y bondad del Proyecto. (Ver lista de documentos recibidos).

12. Expresado lo anterior, cabe y es esencial, preguntarnos: ¿era posible, en el ámbito de la circunstancia venezolana, llevar a cabo el Proyecto siguiendo una metodología científicamente concebida, esto es, más allá o más acá de lo político? O en otras palabras y ámbito, ¿hubiera parecido el Proyecto de suficiente trascendencia como para que la Unesco enviara la actual misión?

13. Nos atrevemos no sólo a dudarlo, sino a afirmar lo contrario. De lanzarse callada y científicamente el Proyecto, de haber seguido los pasos normales a cualquier investigación científica, al cabo de cuatro años y medio, se encontraría, ahora, al fin del quinquenio ²⁾, percibido como una más o menos interesante investigación científica más, que continuaría y se aplicaría o no, de acuerdo a las veleidades, comparazgos ³⁾, circunstancias, conveniencias e intenciones políticas del nuevo siguiente "quinquenio", aun en la suposición de que el poder político continuase en manos del mismo partido político, bajo cuyos auspicios se lanza el Proyecto. En conclusión, en el ámbito más amplio de la vida, como en el más estrecho y limitado de la ciencia, nos movemos dentro no de lo que idealmente debería ser, sino en el ámbito de hasta donde es posible ser, hasta donde es posible estar, y de lo que se puede hacer (Leibnitz, Heidegger, Ortega, Khan) ⁴⁾ y ^{4bis)}.

14. La misión de la Unesco es la primera que va a Venezuela fuera de la política o de la diplomacia, interdisciplinariamente y desde la objetividad y neutralidad científicas ⁵⁾. A pesar de nuestros esfuerzos, de la proverbial cortesía y buenas

1) Elegante y sutilmente señaladas (Proyecto Venezuela, CONICIT, Sociedad Psicológica -que luego cambio- etc.). Cabe señalar aquí que el conocido, amplio y ambicioso Proyecto Venezuela, con sus diferencias, podría, y aun debería ser óbice de una evaluación semejante a la de la misión actual de la Unesco, dada su trascendencia y las constantes referencias que a él se hace en el ámbito internacional. Hasta donde pude apreciar, posee fallas conceptuales y prejuicios de salida, que invalidan buena parte de lo realizado. Quede esto como una primera apreciación, que podría substanciar, no obstante, en cualquier momento, y desde ahora.

2) Léase (trienio).

3) Cuya influencia y extensión en A.L. es tan conocida que no vale la pena aquí y ahora glosarla.

4) No es esto "filosofar vanamente". Es antropología aplicada bien entendida. Es ubicarnos, lo más posible, en la ineludible relación e interacción entre genética y ambiente; biología y cultura; el hombre y su circunstancia; lo cuantificable y lo válido, e incluso en la vigencia de Cernuda en su "La realidad y el deseo", desde otro ángulo si se quiere.

4bis) Sin irnos, en lo absoluto a una comparación de semejanza en su acción, cabe recordar que, una gran potencia, con medios de acción infinitamente superiores a los de Venezuela, lanza una bomba en Hiroshima, y otra en Nagasaki, sin poseer los datos a la mano, acerca de su acción inmediata exacta, y mucho menos a largo plazo -dura todavía hoy-. Acción negativa, inhumana, bárbara y de muerte, aun a largo plazo. Reitero que no utilizo esta comparación sino como ejemplo de una acción bélico-política, de seguro y totalmente dañina, que se lanza con fines totalmente opuestos a los del Proyecto venezolano, y desde un país con realidades científicas que Venezuela no posee.

5) El informe de Pinillos, amén de ser de lo observado en 1979, posee un carácter y orientación bastante diferentes al de la misión actual.

maneras del cuerpo dirigente venezolano adscrito al Proyecto, se vé a la "misión", de inmediato, como (al inspector) ¹⁾. Se nos quiere mostrar lo mejor de todo lo realizado. De ahí, algo esencial: no se nos proporciona, no lo tienen escrito, las verdaderas bases de interacción psico-educativa-socio-antropológicas ²⁾ del Proyecto. Cuando ya se han ausentado dos miembros de la misión (Mialaret, F. Ballesteros), nos las proporcionan oralmente (M. de Sánchez). Pedimos (Osorio, Genovés) que nos las redacten rápidamente, lo que se realiza en unas horas. Las incluyo aquí (Anexo 1), ya que las considero fundamentalísimas.

15. Con todo esto, más los dos cuadros que siguen, deseo hacer hincapié en que nuestra perspectiva, será justa, valiosa y útil en la medida en que se ubique en el ámbito de a) el contexto socio-político-económico-cultural de Venezuela, y b) reconozca que, aun habiendo trabajado la misión a su máxima capacidad y con la mejor voluntad e interés, el tiempo in situ planificado por Unesco, no fue totalmente suficiente.

Cuadro antropológico-contextual de la situación

16. Partimos de que los conocimientos científicos actuales -y desde hace ya años- nos indican que existen diferencias biológicas entre los diferentes pueblos, o razas, que se expresan tanto a nivel genético como morfoscópicos, pero que dichas diferencias no implican, sugieren o apoyan, concepto alguno de "superioridad" o "inferioridad" racial, perenne y total.

17. Igualmente, que entre los distintos grupos humanos, y mucho más particularmente, entre los diversos estratos socio-económicos -con una cierta inhumana frecuencia determinados por la apariencia biológica externa-, se observa, en adultos, y no así en niños muy chicos, aún no sometidos a determinantes exógenas de aprendizaje-, claras diferencias en los cocientes intelectuales.

18. De lo anterior, más de otras nociones de teoría evolutiva, palaeoantropológicas, ontogenéticas, neurofisiológicas, etc., la ciencia puede decir que, si bien filogenéticamente el hombre -como cualquier otro ser vivo- es el producto de la interacción genético-ambiental; ontogenéticamente, al no existir cambios genéticos que se expresen durante su vida ³⁾, el ser humano, desde su concepción y posterior nacimiento, es permeable y maleable a las influencias y acciones exteriores que lo vayan conformando ⁴⁾.

19. Cifando ahora el campo antropológico al motivo de este informe, se sigue de lo anterior que, entre los factores exógenos controlables que actúan en el desarrollo de los procesos mentales, la enseñanza es primordial.

20. Así, se trata ahora, por medio de esta misión de la Unesco, de evaluar si el proyecto venezolano ha integrado un cuerpo teórico, de trabajo y de acción seria, cabal, efectivo, global y no nocivo, para el mejor desarrollo de los procesos mentales ⁵⁾, en niños y en adultos, a nivel nacional.

1) Máxime cuando, también de inmediato, queda claro que no nos encontramos en Venezuela para confirmar, más o menos burocráticamente, sino que vamos a hurgar, a profundizar, a ver, oír, tocar, sopesar, lo más posible.

2) Siendo estas dos últimas las más débiles.

3) Si los hubiera se expresarían, sólo en su descendencia.

4) Sobre todo nutritivas, educativas y sociales, en la aceptación más amplia.

5) A nuestro entender, no se trata de evaluar "inteligencia" sino más bien la bondad de los procesos y normas de enseñanza conducentes a un mejor desarrollo de los procesos mentales.

21. Por último, que mientras en Venezuela, o en otras partes del planeta, ha habido ya reuniones al respecto ¹⁾, o especialistas que se han ocupado del tema, es ahora, la misión de la Unesco la primera que se aboca a una evaluación, a los cuatro años y medio de iniciado el Proyecto, y ajena, en lo absoluto, a influencias político-diplomáticas.

22. Cuadro contextual multivariado de aspectos venezolanos en relación con el Proyecto

<u>Año</u>	<u>Población</u>
1961	7.500.000
1971	10.700.000
1981	15.500.000

Tasa de crecimiento anual ²⁾

Entre el 3% y el 3,5% entre los '60 y '83

Población urbana 1960 ³⁾ : aprox. 25% = 1983: aprox. 75%

" rural 1960 : aprox. 75% = 1983: aprox. 25%

Distribución socio-económica

Clase alta : 20% ó (vida satisfactoria)

Clase media-baja: 40% ó (vida por debajo de satisfactoria)

Clase baja : 40% ó (vida precaria. En la miseria) ⁴⁾

Fondos para educación

Pre-escolar = 4.061.000 alumnos recibe el 10% del presupuesto

Educación superior = 3.300.000 alumnos recibe el 40% del presupuesto

Población analfabeta 25% ⁵⁾ Aprox. ⁶⁾

Inmigración extranjera 2.000.000 - 3.000.000

en los últimos 15 años: Aprox. ⁷⁾

1) Unas más político-diplomático que científicas que otras.

2) Mortalidad infantil: 31,8 al millar.

Natalidad: 33,8 al millar para 1983. Nacen aprox. 500.000 niños anualmente.

3) Ciudad Guayana posee 4.000 habitantes en 1960. Hoy tiene 350.000.

4) Esta es francamente baja. Prácticamente vive en la miseria.

5) Ubicada, esencialmente, en la clase baja, lo que hace que la proporción analfabeta en este grupo, que constituye el 40% de la población, sea, seguramente, superior al 75%.

6) 4.000.000 aprox. no han concluido la primaria. En las zonas rurales, el analfabetismo alcanza el 34%.

7) Se ubica, fundamentalmente, en la clase baja.

Fuente de riqueza y "derrame" económico esencial: petróleo

1940 - Aprox. 100.000 barriles diarios a 2,5 dólares
1978 - Aprox. 4.000.000 " " a 30,00 "
1983 - Aprox. 1.500.000 " " a 30,00 "

Edad promedio del primer embarazo: 12-13 años ¹⁾

Madres solteras 51% ²⁾

Indígenas marginales: 142.000

Riqueza y pobreza a ojos vista

23. Contraste como del blanco al negro, entre centro de Caracas y cerros que la rodean sin prácticamente solución de continuidad.

Comunicación verbal y otros rasgos convencionales

24. Se aprecian claros rasgos de ajuste a la convención (relación padres-hijos, respeto a institución familiar, catolicismo, formas de vestir, etc.), todo ello en clase alta, y la parte clase media-baja, mientras que se observa una veracidad directa y sin ambages de lo que se piensa, que no teme jerarquías. Sobre todo, en su expresión por T.V.

Composición biológica

25. La población venezolana se halla compuesta de blancos (fundamentalmente hispanos concentrados en Caracas y, en menor grado, en las otras urbes), mestizos (de blancos, negros e indígenas, en todas las medidas y grados), y de negros, (principalmente de lejano origen yoruba). No se hallan datos precisos acerca de su proporción relativa, aunque se impone la mayoría mestiza. Ello no posee gran importancia, ya que no se observa "racismo" alguno explícito o implícito. No obstante, al igual que por desgracia en muchas partes del mundo, el hombre de piel morena tiende a juntarse con mujer más blanca que él, y en tanto mayor grado a medida que se asciende en la escala socio-económica.

Nota final a esta sección

26. Consideré que aun antes de abocarme incluso a la primera sección introductoria de este informe, era tan absolutamente necesario como imprescindible, integrar lo hasta aquí presentado, aunque un tanto extenso, aun a riesgo de que se considere como desequilibrado o desproporcionado en relación al total del informe. Antropológicamente hablando, no es posible entender el funcionamiento de lo que puede o de lo que se desea

1) Se ubica, fundamentalmente, en la clase baja. También en la clase media-baja. No obstante, el promedio -por matrimonio- de la clase alta, es, sin duda, muy inferior a las normas europeas o norteamericanas.

2) Se ubica en la clase baja, fundamentalmente. Legislación reciente asienta que no hay en Venezuela "madres solteras", lo que, justamente, constituye motivo de orgullo nacional.

aplicar en una sociedad dada, sin tener presente los datos y glosas hasta aquí proporcionados, y aún otros que, posiblemente, se nos escapan. No podemos saber, y aún menos evaluar, ni medianamente, como funciona y qué alcance posee el Proyecto, sin tener al menos una idea más o menos clara acerca de los principales ingredientes, distancias, motivaciones, conexiones, valores, circunstancias, distribución, características antropsico-socio-político-culturales de la población. Para llegar a un diagnóstico evaluativo, no podemos, un tanto desde fuera, ver sólo cómo es una sociedad sino tratar de saber cómo funciona. El Proyecto para el Desarrollo de la Inteligencia se inscribe en una sociedad que funciona bajo la interacción de los elementos (más otros) anotados.

27. Ha existido, en la toma de datos in situ, por más que haya sido siempre de manera amable, correcta, una interacción entre la misión de la Unesco y los dirigentes del Proyecto. He señalado, sucintamente, directa e indirectamente, algunas de las características de dicha interacción, que, de alguna forma, pueden distorsionar la evaluación.

28. En tanto que antropólogo, concluyo, a través de esta nota inicial, que no es posible evaluación cabal alguna unilateral del Proyecto, dado su carácter nacional e interdisciplinario, tanto en su concepción, aplicación y significado, así como en su proyección y trascendencia.

Evaluación antropológica: perspectiva y prospectiva

29. Como ya expresado, la evaluación antropológica no puede ser nunca unilateral. Concibo la función de antropólogo, en este caso (Proyecto Desarrollo de la Inteligencia: Venezuela) como una aproximación y estimación ecológica. Esto es, que trata de hacer antropológicamente coherente la interrelación entre los demás especialistas (educador, psicólogo, comunicador) tanto a los datos propios como al ámbito venezolano ¹⁾.

30. En este ámbito que llamamos Venezuela, se da, al mismo tiempo, una substancial complejidad de fuentes biológicas, con sus consiguientes afinidades genético-ambientales, conducentes tanto a determinantes biológicos ²⁾, como a los que estos provocan o inducen en un mundo de valorizaciones exteriores.

31. Amen de lo señalado ya, no se observa en Venezuela "machismo" alguno acentuado, más allá de lo que es común, explícitamente, al mundo latino, e, implícitamente, a casi todo el mundo ³⁾. Tampoco racismo, aunque bien es cierto que el Proyecto en general, y el de "la familia" en particular, se centra, queriéndolo o no, en la clase baja y media-baja. La clase alta lo considera como andar a pie largas distancias: cosa de pobres o para pobres. Los "mediadores" del Proyecto no van a las clases altas a constatar cómo sigue el bebé. Van a las gentes de clase baja que son los que más ayuda necesitan, cual debe ser.

1) Descarto, de salida, referirme a eso que se denomina "la realidad venezolana", en este caso, (como en otros "la realidad" "francesa", "argentina", "chilena", "española", etc.) ya que cada área geográfica y/o cultural, posee múltiples y polifacéticas "realidades" en constante cambio, interacción y evolución, dependientes del enfoque que deseemos hacer resaltar, a partir del nada fácil conocimiento y valorización de las idiosincrasias que le son tan propias como caras.

2) Que, desde luego, nada tienen que ver con "racismo alguno".

3) Si llevásemos a cabo una investigación válida, veríamos, sin duda, que en Venezuela, como prácticamente en todo el mundo occidental, y particularmente en el de América Latina, el hombre es considerado "superior" a la mujer, y el negro "inferior" al blanco. Recordemos que, hace apenas unos años, se le otorgó derecho de voto a la mujer en ciertos cantones de Suiza.

32. Ante inconcebibles tasas de riqueza ¹⁾, para unos pocos, con unas clases alta y media-alta que disfrutaron, y aún hoy disfrutan de un standard de vida privilegiado ²⁾, y con unas miserias para indeterminado número de inmigrantes internos y externos ³⁾, que bajo el doble atractivo del síndrome "luces de la ciudad" y participación en la riqueza, constituyen los cinturones de pobreza ⁴⁾ a la vista de todos ⁵⁾. Esto tan inconcebible, en otras latitudes, como la desmesurada riqueza.

33. Ante índices de analfabetismo de un 25% ⁶⁾, índices de separación, divorcio, o como querramos llamarlo, de 51% ⁷⁾, ante una población eminentemente joven ⁸⁾, ante la realidad de un promedio de edad de entre 12 y 13 años para el primer embarazo, ante la realidad de que la revista que más se vende es la que se ocupa de caballos de carreras sobre los que se apuesta, ante la realidad de una minoría de especialistas de toda índole del mejor nivel, educados casi y sobre todo en los mejores centros de EEUU, poco dedicados a la enseñanza y difusión de lo aprendido, sino más bien al ejercicio directo y concreto de sus profesiones; en un país en que los medios masivos de comunicación difunden, en primerísima y radical instancia y medida lo propio, en segunda lo de EEUU, y en mínima lo demás, etc., la estimación de un Proyecto tan complejo como el Desarrollo de la Inteligencia, en sus distintos aspectos, cobra y posee naturaleza y características, tanto en contenido en sí, como en proyección e impacto social, que no es posible estimar y aún menos evaluar, únicamente, insistimos, desde sus aspectos científicos rigurosos cuantificables.

34. Hay que integrar a lo anterior: a) que el Proyecto nace de golpe, con la natural y humana carga emotiva existente que va en contra de toda innovación ⁹⁾, y b) que de hecho posee, de salida, una evidente connotación de medida, de proyecto, desde la política; de origen y bajo el patrocinio, sanción, control y difusión, de una entidad gubernamental: el Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia. Si a ello añadimos que todos creemos que somos inteligentes, que nadie desea cambiarse por nadie (Descartes), y que parte substancial del Proyecto se denomina "Aprender a Pensar" ¹⁰⁾, nos hallamos frente a una verdadera constelación ¹¹⁾ de aspectos de "contenidos", "procesos", "teóricos", "prácticos", a "corto", a "largo", a "mediano" plazo, "transferibles",

-
- 1) En relación a otros países, sobre todo europeos.
 - 2) Producto del "derrame", hasta hace poco, de 4.000.000 de barriles de petróleo diario, en una nación de 15 millones de habitantes.
 - 3) Sobre todo colombianos y ecuatorianos alrededor de Caracas.
 - 4) Mano de obra barata, prostitución, buhoneros, semi-esquirolas, etc.
 - 5) Dadas las todavía hoy pobres estadísticas existentes, y las dificultades de controlar a indocumentados extranjeros, no fue posible obtener una cifra exacta. Si nos encontramos en posición de afirmar que estos parias constituyen entre 2 y 3 millones de habitantes. Esto es, alrededor de 1/6 de la población del país.
 - 6) Según datos gubernamentales, se estima la realidad en alrededor de un 30%, o de, aún más.
 - 7) Que se ubica, fundamentalmente, en las clases desposeídas, aunque como en toda área geográfico-cultural en proceso de desarrollo, los estamentos de hombres económicamente super privilegiados, de manera más indirecta, y guardando las formas y convenciones al caso, se hallan y viven dentro del sistema de "casa chica".
 - 8) Tasa de crecimiento anual equivalente al 3.2%. Población menor de los 18 años, superior al 35%.
 - 9) Absolutamente todos poseemos un fuerte componente conservador. Por más que el ortogenismo se halle deshechado en su concepción evolutiva, todos tendemos a pensar en línea recta. Las revoluciones no se hallan exentas. El partido "revolucionario" mexicano es el PRI: Partido Revolucionario Institucional!
 - 10) "Cómo si yo no supiera pensar! Vamos!"
 - 11) Por no llamarle "ensalada".

"no transferibles", "hipotéticos", "comprobados", "investigados", "no investigados", "en proceso de investigación", etc., en recién nacidos, en niños y niñas, en adolescentes, en adultos (mujeres y hombres), en urbanos (diferentes estamentos bio-socio-económicos), en rurales (idem), etc., cuya cabal interpretación, evaluación e impacto social constituye un verdadero reto para cualquier equipo de investigadores serios y honestos.

35. Nuestra tarea, acerca del Proyecto para el Desarrollo de la Inteligencia venezolana no puede ser otra, desde lo solicitado por Unesco, y desde luego, desde la ciencia, que la de reflexionar a partir del cúmulo de datos de diversa índole, de diferente "peso" cuantitativo y cualitativo, de distinta posibilidad de evaluación, de distinta área, teóricos, prácticos, de difusión, etc. con el fin de, integradamente, aproximarse a una valorización que no se aparte medularmente del contexto Venezuela en el que se ubica. Insistimos, reiteramos y hacemos hincapié en ello, constantemente, y desde diversas perspectivas y prospectivas lo glosamos conscientemente. No se trata de repetir, sino de insistir, para no olvidar lo más central, el sine quae non, para la evaluación del Proyecto.

36. Material

- i) Breve documentación proporcionada por la Unesco (Ver listado aparte).
- ii) Dos publicaciones de L.A. Machado (Ver listado aparte).
- iii) Amplia documentación proporcionada por el Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia de Venezuela.
- iv) Información oral proporcionada por idem.
- v) Información, fundamentalmente oral, proporcionada por instituciones y/o personas ajenas al Proyecto. Algunas formales, otras informales.
- vi) Conversaciones intra-grupos Unesco. (Ver comentario anterior al respecto).
- vii) Cuestionarios elaborados por el grupo Unesco.
- viii) Asistencia a exhibiciones acerca de la extensión, sentido, profundidad, dirección y bondad del Proyecto, programadas por el propio Proyecto.
- ix) Datos e impresiones a partir de visitas a lugares. No programado por el Proyecto.

37. A partir de los materiales así recogidos y acumulados, el método, en mi caso fue:

Método

38. Siguiendo las instrucciones de la Unesco, entrar, lo menos posible, en cuestiones acerca de la filosofía del Proyecto. Ello no fue siempre factible, sobre todo al inicio de los trabajos.

39. Dadas las diversas bases teóricas de los varios proyectos, de su también diversa penetración y extensión, tratar de, sin perder de vista su identidad y singularidad, obtener una visión global. Oyendo siempre las opiniones en evolución de los otros miembros de la misión Unesco, no dejarme llevar por sus, desde otro ángulo, valiosísimas interpretaciones o conclusiones.

40. Con la metodología así fijada, se analizaron los materiales proporcionados, más los obtenidos a partir de las estancias in situ en Caracas, Barquisimeto, Ciudad Guayana y la provincia de Aragua.

Apreciación y discusión teórica

Inteligencia

41. Bien sabemos que el concepto de igualdad no implica identidad (Unesco, diversas Declaraciones del Concepto de Raza; Unesco, Declaración de los Derechos del Hombre,

-Dobshavsky, Genovés-, etc.). Aún en el ámbito de la no identidad entre los hombres, sabemos también que, en contra de los postulados de algunos (Lorenz, Ardrey, Storr, Eibesfeldt, Leyhausen, etc.), la violencia no es hereditaria (Scott, Leakey, Adams, Pribram, Genovés, etc.), y que el componente hereditario de la inteligencia (lo que quiera que esta sea, cualquiera que sea la definición que adoptemos) es mínimo, vis-à-vis de la influencia ambiental ¹⁾, en el seno de una misma especie. Esclarecido el fraude de Sir Cyril Burt, y a pesar de los esfuerzos, principalmente de Jensen y otros, el consenso de la ciencia mundial nos dice: a) que no existe superioridad y/o inferioridad genética alguna general, asociable a un grupo humano dado; b) idem en relación a individuos en el momento de su creación; c) que los "tests de inteligencia" -no es tautología- miden sólo lo que miden los tests de inteligencia (como, por ejemplo, las catecolaminas miden sólo el grado de angustia que las catecolaminas miden); d) que la inteligencia abstracta, concreta, creativa, recordatoria, teórica, práctica, etc., posee un grado tal de componentes, que invalida cualquier postulado de inteligencia total y para todo en todo momento (Tobías, Hiernaux, Tax, Mead ²⁾, Genovés, Dobzhansky, etc.). Ello es coherente, además, tanto con el más claro y aceptado concepto actual de la evolución biológica, en sus diferentes avances y enfoques paleoantropológicos, biológicos, o teórico-evolutivos (Leakey, Tobías, Johanson, Jacob, Monod, Genovés, Cavalli-Sforza, Washburn, Lasker, Ayala, etc.), como los no tan claros acerca de la evolución de las sociedades (Steward, Bernal, White, etc.).

42. Así, en la especie humana, que abarca a todos los que vivimos hoy, existen diversos potenciales genéticos, equiparables, que se mueven en interacción con una constelación infinita de factores exógenos interiorizados o no, que cobran expresión en las más variadas formas de lo que llamamos inteligencia ³⁾.

43. Si ello es así, y así parece ser desde las dos antropologías (la biológica y la cultural) que están indefectiblemente, también ligadas, y en constante interacción e interdependencia ⁴⁾, resulta poco menos que imposible concebir apoyo alguno al desarrollo de la inteligencia -en el sentido del Proyecto- que no conlleve y se base en, a) un cuerpo muy riguroso de previa experimentación, evaluable cuantitativamente; b) que cuando ello no sea posible su bondad sea cualitativamente evidente y ajena tanto a perjuicios a largo plazo, como a caminos limitantes y c) que la planificación del Proyecto se haga desde la ciencia. El Proyecto venezolano, a grandes líneas, surge de

1) Sin por ello caer en nada que no sea coherente con la realidad de que todo ser vivo es la interacción entre genética y ambiente en constante retroalimentación. Nature vs. nature es una polémica que sólo posee valor histórico. Tuvo lugar.

2) Niños samoanos jamás se interesaron o no pudieron resolver el "test" del laberinto. Los mismos niños sacan peces del mar con la mano (Mead).

3) Ya en los '30 se mostró, por medio de un "test" especialmente diseñado que un grupo humano era "superior" en inteligencia a todos los demás. ¿Qué pueblo era? Japón. ¿Quién diseñó el test? El profesor Kanichi Tanaka.

Las experiencias norteamericanas ("tests") entre soldados del ejército, y entre las dos guerras, para mostrar la superioridad intelectual de los blancos sobre los negros han sido totalmente invalidadas *. Eysenck mostró, lúda y elegantemente, el cambio de opinión que los habitantes de California tuvieron acerca de los japoneses californianos entre poco antes de Pearl Harbor y poco después **.

* Ver Genovés, S., 1968, "El hombre entre la guerra y la paz", Ed. Labor, España.

** Ibidem.

4) La mono y el cerebro hacen al hombre "primitivo", que continúa su evolución gracias a la interacción de ambos, en un ámbito social, por poner un ejemplo sintético.

una idea políticamente concebida y accionada, y no se concibió, precisamente, para ser evaluado. De ahí las dificultades de una adecuada valoración y evaluación del mismo. Desde esta perspectiva, el proyecto en cuestión, podría ser diagnosticado, al menos, como entre frívolo y poco serio, de salida. Pero antropología no puede caer en dicho error, puesto que ni la antropología acaba donde empieza el pavimento, ni tampoco puede ser antropología de proveta.

Desde fuera del contexto

44. Si el hombre es genética y ambiente, si la expresión de la inteligencia es variable y multifactorialmente condicionada, si el desarrollo del aprendizaje, de la educación, se verifica a través de la interacción de procesos y de contenidos, para alcanzar, a través del desarrollo de la inteligencia, un mayor bienestar, se está pues ante una problemática enormemente compleja. Se trata, en última y en primera instancia, de ser más felices a través de adaptaciones y de asociaciones evolutivas ontogenéticas ¹⁾. En oposición a lo que mantienen una serie de autores (Lorenz, Storr, etc. -ver arriba-) son los factores de cooperación (Kropotkin, Scott, Montagu, Genovés, Ayala, Dobzhavsky, etc.) y no los de lucha, los que privan en el éxito de la evolución del hombre. Desde su inicio, Darwin fue mal interpretado -sobre todo por Spencer-, ya que, si los fuertes se hallasen en permanente lucha, serían los débiles los que sobrevivirían y heredarían, si no la Tierra, al menos a las viudas de los fuertes, con las que procrearían.

45. Cooperación y asociación externas nos llevan, filogenéticamente, -entre otros factores- a una supervivencia del más apto -y no del más fuerte-, esto es, hacia un mayor éxito evolutivo. Paralelamente, en lo individual y sobre todo en lo interno, facultades asociativas y cooperativas mentales más desarrolladas, nos llevarán, ontogenéticamente, tanto a una mayor supervivencia individual, que conlleva, gracias a la cooperación y a la adaptación al medio -entendido en su más amplia acepción-, a una mayor felicidad. Pero estamos muy lejos de poseer un felizómetro. Amen de originarse el Proyecto -en su planteamiento- en un ámbito político, y de no diseñarse cabalmente para ser evaluado, se fundamenta, casi exclusivamente, en conocimientos psicológicos. El acercamiento a su posible bondad y valorización se lleva, pues, a cabo a través de la más o menos conocida gama de los llamados "tests de inteligencia" que se hallan, por una parte, ya de por sí bastante desvalorizados (Genovés, 1977 ²⁾), y que, por la otra, se hallan, conceptualmente, muy lejos, lejísimos del hipotético felizómetro, o de lo que es lo mismo, de "mejor" comportamiento, adaptación y cooperación óptimas y de procesos o contenidos mentales o psíquicos que, en su conjunto, constituyen un universo, comparado al cual la "medición de la inteligencia" es algo así como el sol comparado a un grano de arena.

46. Se va, explícitamente en algunas áreas del Proyecto, hacia un desarrollo "armonico" de la inteligencia, a través de la estimulación temprana de los sentidos y del complejo sistema neurofisiológico cerebral y aún autónomo, por medio de estimulaciones tan parejas como constantes y metódicas ³⁾. Antropo-socialmente podemos pensar

- 1) La evolución del hombre no es más que la historia de sus adaptaciones genético-ambientales.
- 2) Ver a este respecto Genovés, S. 1977. "Acalí", Ra1 and Ra2. "Some conclusions and hypothesis concerning human friction under isolation and stress, with special reference to intelligence and personality assessment". Aggressive Behavior, vol. 3. pp. 163-171.
- 3) Ello, particularmente a través del llamado "Proyecto Familia" que es, a la vez, el que más nos interesa, y en el que se hace más hincapié en el Proyecto General.

de inmediato que, a) si sabemos que, filogenéticamente, la evolución es disarmónica y que, ontogenéticamente, el crecimiento es alométrico, b) que si estamos actuando en el seno de una población biológica y socioeconómicamente muy heterogénea, y c) con expresiones biotipológicas (embiológicamente, al parecer, bien fundadas (Sheldon)), por ende igualmente diversas, desde el mero ámbito antropológico, neurofisiológico, etc., será imprescindible llevar a cabo una serie de investigaciones muy bien controladas antes de pasar al plano de acción de la estimulación temprana.

47. Siguiendo in extremis, aunque con un cierto retraso, una saludable corriente educativa que hace especial hincapié en "procesos" en vez de en "contenidos" en todo el Proyecto, con apoyos a la estimulación externa temprana, y con una serie de "herramientas" que no son más que conocidos elementos de lógica aplicada, se concibe, se crea y se lanza el Proyecto.

Escasa integración externa del Proyecto a otras áreas

48. Se halla la humanidad en general, y América Latina en particular, frente a cuatro problemas fundamentales interrelacionados: Hambre, Educación, Violencia, Demografía, siendo los dos últimos más bien dependientes de los dos primeros. Se crea en Venezuela el Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia como entidad independiente con débiles o inexistentes ligas instruccionales con otras entidades pero con claras ligas presupuestales sobre todo con el Ministerio de Educación. Entre otras, no se busca o logra cabal y entera coordinación integrada con:

Consejo Nacional de Cultura
Ministerio de Información y Turismo
" " Comunicación
" para el Desarrollo de la Mujer
" de Sanidad
Fundación del Niño
Confederación de Trabajadores de Venezuela
Ministerio de Educación
Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica
Nutrición
Consejo para el Mejoramiento de la Ciencia
Proyecto Venezuela 1)
Ministerio para el Deporte 2)
Etc.

49. Es pues una realidad que, en vez de concebir el Proyecto en el seno y como parte integral de un bloque socio-cultural de desarrollo, en total e imprescindible coordinación con los ministerios y/o instituciones que interactúan en la medular problemática Educación - Salud- Hambre - Violencia, el Proyecto, a pesar de las débiles ligas que, sobre la marcha, va adquiriendo, nace y se desarrolla aislado ³⁾, y, prácticamente fundamentado en planes psicológicos externos.

- 1) A pesar de las críticas que a este se le podrían hacer, como ya señalamos, sin especificarlo aquí.
- 2) Podemos haber errado en la denominación exacta de algunos de estos ministerios, instituciones, centros, etc., lo que no va en menoscabo de la realidad de lo que se expone.
- 3) Salta a la vista y es paradójico que un Proyecto que va hacia el desarrollo de la inteligencia, en base a desarrollo armónico del niño, estimulación precoz, lógica aplicada, metodología de pensamiento constructivo, etc., posea un desarrollo disarmónico y no se estimule él mismo con lo externo de manera lógica y metódica.

50. Todo lo anterior, que es grave de por sí, y aún habría bastante más que podríamos añadir para mostrar las múltiples fallas teóricas, prácticas, de acción, de proyección, de implantación, de coordinación, de sentido, etc., del Proyecto. Las dos más notables -sin menospreciar las demás- serían, de salida, su aislamiento en relación a la bondad del Proyecto en base a: a) investigación mundial y/o venezolana en neurofisiología, pediatría (crecimiento), antropología, sociología y pedagogía, y b) su total e íntima liga con salud y nutrición en un país en el que un 40% de la población se halla prácticamente desnutrida, y fuera de facilidades mediamente aceptables, a una elemental asistencia en lo que a salud se refiere.

51. Si la ciencia, la verdadera ciencia, parte, por necesidad de la ambigüedad y de la duda; si una cosa es lo ideal y otra la realidad de la circunstancia en la que hay que ubicar el planteamiento científico ideal; si una cosa es el laboratorio en el que tratamos de acotar, de dividir, de encajonar, aspectos de la naturaleza que constituyen un continuum y que, en última instancia, sólo se podrían entender o explicar totalmente en función de sus innumerables ligas e interrelaciones no presentes en la investigación de laboratorio ¹⁾; si buena parte de lo que sabemos hoy acerca del comportamiento humano -por dar un ejemplo que me es cercano y que tiene que ver con el Proyecto- se debe a la extrapolación ²⁾ a partir de comportamiento animal ³⁾, esto es, de investigaciones etnológicas, entonces, y de ahí que nuestra extensa "Advertencia inicial" y aun "Introducción" vengan al caso y constituyan el centro del enfoque, esto es de donde surge la evaluación posterior del Proyecto solicitado por Unesco.

52. No podemos, no debemos pues, situarnos fuera del contexto. Ejemplo: si para la buena salud biológica y mental es no sólo conveniente sino necesario, mover nuestro cuerpo, hacer algún deporte, nadar, etc., no podemos, mientras se haga deporte y se nade, limitarnos a criticar sólo cómo se podría hacer mejor x deporte, si el traje de baño está algo roto, si el cronómetro con que medimos la carrera o el paseo no es exacto, si la pista mide algo, o bastante más o menos de los cien metros -pongamos por caso-, si el agua en la que nadamos es de río, de mar, o aun si es en el Mar Muerto, en el que el grado de salinidad daña los ojos, o si en el mar hay tiburones, piendás, "hombre de guerra portugués", morenas u orcas. A la orilla de un mar dado, no hay que darle peces al hambriento, o que evaluar el número de proteínas que el pescado posee, sino hay que enseñarle a pescar, aunque sea sólo con hilo y un clavo torcido en forma de anzuelo.

53. Lo sabe bien Unesco. Una cosa son los planes ideales para la Educación, la Ciencia y la Cultura que se integran en París, y otra, bien distinta, lo que de dichos planes queda, si tratamos de aplicarlos fuera del contexto.

54. Aunque no debería ser así, el desarrollo, desde los países o áreas subdesarrolladas, comienza con la dañina transferencia de tecnología ⁴⁾, equiparable en el Proyecto a los costosos, ajenos y en muchos casos limitados sistemas de Feuerstein, y/o de De Bono ⁵⁾. No obstante, aunque exista tan amplia como variada y contradictoria

1) Ver, a este respecto, simposio de la sesión de la Amer.Ass.Phys.Anthrop. 1966, referido sólo a diferencias entre condiciones de laboratorio y realidades halladas en sólo estudios de adaptación biológica del cuerpo humano a alturas elevadas (Baker, Genovés, Frishancho, etc.).

2) Con excesiva frecuencia no aceptable, ya que el hombre posee y es cultura y los animales no. De ahí el valor de experimento como Acali, con todas las limitaciones que este pudo poseer, más todos los riesgos de vida humana y de ética profesional y no profesional, bajo los que tuvo que efectuarse.

3) Y éste, enmascarado a su vez, y hasta hace poco, por ambiente ficticio (Goodall, Schaller, Devore, Genovés, Montagu, etc.).

4) Ver al respecto, y entre otra amplísima documentación, la reunión en París (1973?) patrocinada por Unesco y presidida por Genovés, y la reunión en Nairobi, también patrocinada por Unesco (1975?), con asistencia de R. Leakey, Genovés, etc.

5) Ver los informes de F. Ballesteros y de Mialaret.

documentación al respecto, y aunque lo ideal sería que apenas existiese transferencia alguna de tecnología ajena, -que ata y hace dependiente a quien la recibe-, la realidad es que, en los balbuceos hacia el desarrollo, prácticamente todos los países importan tecnología. Es pues más que normal que un país como Venezuela, que debido a su explosiva riqueza petrolera se encontró, de repente, con un especie de "maná", totalmente insólito para América Latina, e incluso en comparación a otras áreas o países del mundo occidental, y en el que casi todo se importaba -hasta palos de escoba, había dinero en abundancia-, se importase, para el desarrollo del Proyecto, una tecnología extranjera que no era (ver informes de R. Ballesteros, de Osorio y de Mialaret) precisamente la más adecuada o conveniente. No obstante, dada la riqueza imperante en Venezuela en los últimos 20 años, el cuerpo humano adscrito al Proyecto se halla constituido por personas -en su mayoría mujeres- capacitadas con anterioridad o sobre la marcha del Proyecto, en los centros más reputados o mejores del mundo ¹⁾, con la carencia y limitación de que casi todos se hallan particularmente alrededor de la psicología en sus diversas variantes.

Conclusión

55. En el ámbito político de Venezuela, y a partir de la situación socio-antropológica que hasta aquí he tratado de sintetizar y esbozar, pensando que lo que Unesco desea no es ni aplausos ni críticas menores a aspectos particulares, vale expresar ahora que el proyecto mejor diseñado, elaborado y realizado por el mejor grupo de especialistas que podamos concebir, será, por definición y por realidad, siempre óbice a la crítica más o menos negativa de otro grupo de especialistas, igualmente calificados. "Si me hubieran hecho objeto, sería objetivo, pero me hicieron sujeto", acuñó el recientemente desaparecido José Bergamín. Según Alain, "la cultura no es beber el agua que sale del caño por medio de una copa que se nos presta para el caso, sino ir a la fuente y beber el agua en el hueco de las manos". La ciencia es parte de la cultura, algo inherente al hombre, único ser vivo que puede tomar el agua en el hueco de las manos. Estoy de cualquier forma, y antropológicamente, con Alain.

56. La lógica más estricta nos dice pues, que no podemos deshumanizar la cultura, pues, por ende, ya no será cultura o ciencia. Será otra cosa.

57. Con sus carencias, limitaciones, errores-tácticos o prácticos, desligue de otras instituciones -de salida o en su realización-, tanto desde la estrategia y evaluación psicológica como desde las pedagógicas, antropológicas y de comunicación ²⁾, la continuación del Proyecto depende, en buena parte, así lo entiendo, de la evaluación que la Unesco haga del mismo.

58. No se trata de buena voluntad hacia un país latinoamericano. Esta evaluación antropológica, ni puede ni debe regirse por normas sentimentales. Se trata de que desde la ciencia no deshumanizada, de que desde la ciencia estricta, neutra, objetiva, desde la ciencia ubicada en su contexto ³⁾, se desprende y entendemos y calibremos que el Proyecto de Venezuela es, en conjunto, tan positivo como loable. Que debe continuar, corrigiendo errores o fallas no muy esenciales, señaladas, después de adecuada experimentación y estudio, por especialistas no adscritos al Proyecto, y provenientes de posiciones que, aunque neutras, se hallen en los extremos más opuestos de entrenamiento y concepción de la que es "la verdad actual" en sus respectivos campos.

1) Lo que es enteramente insólito en relación con América Latina en general.

2) Más demográficas, pediátricas, neurofisiológicas, fisiológicas, etc.

3) La ciencia prescribe e indica que no podemos administrar la misma cantidad -e incluso calidad- de antibiótico, a un rinoceronte, a una vaca, a un hombre de 75 Kg., y a un recién nacido.

59. El que en Venezuela se crease algo tan insólito como un Ministerio denominado "para el Desarrollo de la Inteligencia". El que el Proyecto posea más bases psicológicas que otra cosa. El que se haya hecho demasiado o exceso de hincapié en "procesos" que en "contenidos" ¹⁾. El que en la primera infancia pueda haber un exceso -en ciertos casos- de la estimulación motora, gustativa, olfativa, sensorial y auditiva. El que ciertas evaluaciones psicológicas dejen un poco o mucho que desear. El que la metodología y estrategia educativa, en ciertos casos, encasille más que abra ²⁾. El que -proyecto familia- prácticamente se responsabilice a la madre (con un 51% de ausencia de padre, ubicado básicamente en un 40% de población de clase baja, en la que priva, aproximadamente un 75% de analfabetismo) del bienestar y desarrollo de la inteligencia del niño. Con explicaciones y aun programas de T.V. en los que se confunde inteligencia, pensamiento y mente en alguna ocasión. En donde -proyecto familia- se acentúa tanto el cuidado del desarrollo de la "inteligencia" del recién nacido, que puede provocar celos de hermanos mayores o descuido del abuelo/a. El hecho de que no nos parezca posible -a excepción de casos aislados- que con 60 u 80 horas de aprendizaje se cambie la psicología pedagógica de un maestro y pase a ser "multiplicador" o "mediador" o "transmisor" del Proyecto. El que se nos diga que vamos a ver como funciona el Proyecto en

- 1) A este respecto me encuentro en completo acuerdo con el análisis realizado por Osorio, y, en términos generales, con el integrado, aunque muy rápidamente, por M. Sánchez, que adjunto a mi informe (Ver Apéndice 1).
- 2) Lo indiqué antes, lo glose brevemente ahora. Estamos mucho más cerca de saber -para un país dado, sin caer en tontos homotipos- qué es la mala educación, en qué consiste la buena. (Es más, aunque todos fuéramos univitelinos idénticos, en un país X, tampoco lo sabríamos).
Sistemas de educación pedagógica que lleven, abiertamente, hacia procesos y contenidos de percepción de distancias, empatías, simpatías, relaciones, asociaciones, espacios, etc., serán beneficiosos y útiles en función de a) el maestro que los transfiera, comente, ejemplifique y recree, y b) de la circunstancia y momento -siempre en evolución- de la sociedad en la que se plasman y c) de hechos jamás previstos o previsibles en sentido mucho más sociológico que biológico, que se inscriben en el ámbito de la interacción entre el azar y la necesidad. Si, pensamos, es imposible "pesar" la influencia de estos tres factores generales, difícilmente podemos, in toto, apegarnos a un sistema educativo dado, por más que estemos a favor de los valores de Bartolomé de Cosío, F. Giner de los Ríos, Piaget, Montessori, Gass, etc., al transpolar de un pueblo a otro pueblo, en etapas muy distintas de desarrollo, y con desarrollos distintos de acuerdo a sus idiosincrasias. Que no se nos entienda mal. Toda la pedagogía moderna, o no tan moderna, tiende hacia lograr el desarrollo natural del niño, abierto; hacia que se haga surgir su originalidad; hacia el anti-dogmatismo; hacia el anti-ecolarismo; hacia la experimentación; hacia la interacción entre alumno y maestro; en una palabra, hacia el vuelo propio dentro de normas educativas lo más abiertas posibles. Algunos aspectos del Proyecto dan la impresión de conducir, de cerrar más que de abrir -"aprender a pensar", por ejemplo-; de ser un tanto como el catecismo (Ver informe de Mialaret). Ponderar esta realidad vis-à-vis de las claras ventajas que hemos apreciado en cuanto a interacción social, carencia de medio económico, seguridad verbal, expresión verbal, más o menos ordenada, interacción con el moderador, no respeto total a jerarquías socio-económicas o aun de erudicción, etc., en sí es algo que nos hace dudar. Lo ideal, lo conveniente, sin género de duda, es lograr lo segundo deshaciéndonos de la limitante cerrazón. Pero no a partir de algunas normales carencias del Proyecto, estimarlo, de un plumazo, nocivo y malo, en su totalidad.

el ámbito de la "creación artística", en escuelas o en instituciones de Arte, y comprobemos que nada se ha hecho, por fortuna, ya que la creación y originalidad artística no puede ceñirse, al menos por ahora, a sistema de desarrollo de la inteligencia alguno 1), etc.

60. Todo esto, y es mucho, no invalida, a nuestro mejor saber y entender antropológico, la bondad y utilidad del Proyecto, con las correlaciones del caso, algunas de las cuales he anotado.

61. Contexto anterior mío, como miembro de la misión acerca del Proyecto, o, el científico lleva "cargas" anteriores acerca de lo que va a investigar y a evaluar.

62. Carlos Barral -a quien conozco bien- es exigente. He leído los dos libros de Machado (Seix y Barral). Seix y Barral no publica cualquier cosa. Son libros de un político-pensador-idealista. Machado nos obsequia uno más, de poemas. Los dos primeros interesantes, no poseen el menor enfoque científico. No lo pretenden.

63. El Proyecto ha hecho ruido en el mundo. Es por ello que la Unesco integra la misión. Hay descubrimientos, innovaciones o integraciones científicas, de primerísimo orden, monumentales incluso, que no poseen impacto social inmediato: $E=mc^2$ (Einstein); Cajal (neurona, sinapsis, dendritas); no tenemos 38 sino 36 cromosomas (Japón); Watson y Crick (doble hélice, ADN), etc.

64. Otros sí: la "T.V."; la penicilina (Flemming); la "píldora", etc.

65. El Proyecto, siendo una integración de innovaciones neuro-psico-pedagógicas, se ubica en el segundo rango. Exige, pues, gran responsabilidad por parte de la misión, y escaso tiempo: la bola de nieve ya está rodando. La gran revolución en la historia del hombre, para muchos, no es la invención del fuego, de la rueda, etc., ni las anteriores del paso de la piedra tallada a la pulida, al complejo cobre-bronce-hierro. Tampoco la revolución industrial, la francesa u otras posteriores. Es la revolución agrícola: por vez primera el hombre no va, como los demás animales, en perenne búsqueda del sustento diario. Almacena alimento, lo que le permite, de nuevo por vez primera, sentarse a pensar. El Proyecto tiende en el fondo hacia como pensar mejor, y hacerlo; acerca de como ser más inteligente, acerca de como utilizar más y mejor nuestro cerebro. El Proyecto, como una cruzada (ver más adelante), se adentra, "lanza en ristre", hacia una "misión" casi imposible. Da miedo y merece respeto.

1) El arte, lo sabemos bien, no es la bohemia ni mucho menos. Sabemos bien también que poseemos localizaciones cerebrales concretas así como que, en líneas generales el cerebro derecho es el holístico e intuitivo y el izquierdo el lógico y razonador (Sperry, entre otros). Por más que tendamos a "abrir", cualquier sistema educativo de la civilización occidental va más, queriéndolo o no, hacia el desarrollo de las funciones propias al cerebro izquierdo. Somos civilizaciones de cerebro izquierdo. No obstante, la naturaleza sabía una a los dos cerebros por el cuerpo calloso, y, a su vez, con el mesencéfalo y el ninencéfalo. Hasta que un nuevo Cajal, en relación a las neuronas -sinópsis- dendritas nos muestra las vías que sigue la realización artística original, no podrá aplicarse ningún Proyecto para el desarrollo de la Inteligencia Creativa. "Tardará mucho en nacer, si es que nace... etc."

Primeras impresiones, confirmadas después de la ubicación de la misión, en relación a la apreciación de lo que la misión va a evaluar.

66. La acogida es amable, pero la misión tendrá que moverse en el ámbito de "ha llegado un inspector" (Gogol). Inspector, además, extranjero.

67. El Proyecto no es venezolano. Pero Venezuela sí es el primer país, en el mundo, que lo lanza a nivel nacional, pretendiendo que sea mundialmente acogido, transferido. Consta el Proyecto de la integración -sobre todo sólo psicológica- de innovaciones psico-pedagógicas que flotan casi desde principios de siglo, variablemente bien o mal integradas a criterio de la misión. Como sucede con harta frecuencia en ciencia, se dan nuevos nombres a prácticamente las mismas cosas. La "innovación" aparece así como mayor. Humano y normal. Se aprecia de inmediato algo así como "una cruzada", como un "Salvation Army" (Shaw), con una mística cohesiva, casi fanática, del grupo dirigente ¹⁾, cuya mayoría cree, a pie juntillas, en la validez y bondad del Proyecto. Apenas si hay autocrítica. (La misión constituye la crítica. Empujados a ser jueces, tratando de no serlo, pero no carentes de la normal vanidad, disimulándolo con gestos y palabras convencionales, algunos miembros de la misión tienen el enfoque, en el fondo, de jueces: humano y normal. Esta realidad no debe ser olvidada por el lector que lea nuestros informes).

Está en juego el orgullo de los dirigentes que llevan a cabo el Proyecto. Orgullo como profesionales bien preparados, con un claro "transfert" hacia un orgullo nacional, amén de que han trabajado sin descanso, amén de que han levantado algo.

68. Defienden, conscientemente o no, a) lo logrado; b) que continúe, que no se derrumbe lo logrado, lo edificado, han prácticamente apostado sus vidas en el Proyecto; c) literalmente matándose a trabajar han sido "líderes", conllevando ello cierto poder (aviones, carros, ayudantes, viajes, facilidades, etc.). No va en menoscabo de su dedicación y honestidad que se apeguen a esta realidad; y d) siendo profesionales bien preparados la gran mayoría -algunos en prácticas privadas- perciben, como debe ser, un sueldo. De acabarse el Proyecto se quedarán sin él. Defienden su trabajo y su situación, como lo haría cualquiera.

69. Quienes laboran como "multiplicadores" o como "mediadores" o, en términos generales como "trabajadores sociales" en el campo perciben 2.330 bolívares, más 800 de sobresueldo, más 600 para alquiler de carros. Total 3.730 bolívares. Otras personas, de nivel ligeramente superior, también en el campo, 3.340 más 600 más 800 = 4.640 bolívares. Imbuídas en la mística, más ante extranjeros, defienden naturalmente la bondad del Proyecto, máxime que para su nivel y conocimientos no son malos sueldos.

70. A otros niveles directivos, sobre todo universitarios, se piensa que con el Proyecto "se ha creado una conciencia por medio de una especie de módulo pedagógico, adaptable a todas las etapas del desarrollo del hombre, y que tiene la virtud de, amén de un contenido axiológico que desde la inteligencia y a partir de lo afectivo, posee una relación con lo ético, haciendo consciente al individuo de su responsabilidad

1) Es tal su interés y dedicación que consiguen, en medio de una huelga nacional de maestros, que estalla durante la estancia de la misión en Venezuela, que el Comité de Huelga conceda el permiso para que un grupo de unos cuarenta niños vengan desde Barquisimeto a Caracas a realizar una demostración para la misión de la Unesco.

social". Esto que cito, lo más textualmente posible, concatena el sentir expresado, más llanamente, por varios otros directivos de las diversas universidades visitadas (ver lista ad hoc), que no perciben nada, y que no están dentro del Proyecto ¹⁾.

71. Por último, varios dirigentes del Proyecto nos expresan, de salida, y lo reiteran después, que es tal la bondad y méritos del Proyecto que ni el fuerte partido de la oposición, ni ninguno de los demás, se ha expresado en contra del mismo. Nuestra hipótesis es, más bien, la de que nadie gana votos en la campaña política -en la que todo se vale- yendo en contra del "desarrollo de la inteligencia nacional".

Viendo, apreciando y evaluando desde la neutralidad, esto es, sin "cosificar" (en el sentido sartriano)

72. Se trata de un Proyecto nacional dirigido por seres humanos, por profesionales imbuidos de una mística -como lo están los científicos más serios de l'Institut Pasteur o del Max Planck o del Weisman, por poner sólo tres ejemplos que conozco: discusión libre en que salen a la luz errores y aciertos. Pero aquí, en Venezuela, la mística está íntimamente entrelazada a logros nacionales, a orgullos nacionales (ver páginas al respecto), a la idea -más fuerte o más débil- de un país tercermundista que recibe a los "grandes inspectores".

73. ¿Qué se les muestra? Lo mejor que se tiene, no lo peor. No se cierra ninguna puerta pero se abren las que dan acceso a lo más bellamente logrado. Así nos sucede en maternidades en el Cerro del Niño Jesús ²⁾, entre campesinos -más bien mujeres de campesinos- del estado de Aragua, en escuelas de primaria, desde un lado, o al enterarnos (F. Ballesteros) que los recién nacidos objeto de estimulación en una maternidad dada y que sirven de ejemplo, de muestra, para comparar con un grupo piloto control, no estimulado, han sido escogidos a partir sólo de madres e hijos en condiciones óptimas de parto.

74. De otro orden, pero igualmente sin trascendencia fundamental para la evaluación medular del Proyecto, es el espectacular y cacareado experimento inicial de unos indios marginados -los pemones- que tocan el violín, concertadamente, sólo al cabo de dos meses de intervención y aprendizaje por parte del Prof. Suzuki, importado para el caso de Japón.

75. Los primeros son humanos pecadillos, y el segundo necesidad política de salir al aire con algo espectacular.

76. Un poco de show, un poco de arrimar el ascua a su sardina. Pienso que nuestra función es verlos, oírlos, pero no tomarlos en cuenta, ni sentirnos engañados, situándonos en una tonta intransigencia "científica".

77. Para evaluar bien, hay que entender y no calificar, por ejemplo, la bondad o carencias acerca de la fertilidad de la tierra, por unos artificiales recortes a los árboles del bosque, o por unas ramas caídas.

1) No sin ciertas bases, pero sin seguridad alguna, pienso que las expresiones de este género más favorables al proyecto provienen de COPEYANOS (Partidos en el Poder) y no de ADECOS (oposición que aspira al poder), lo que sería, sin menoscabo de la honestidad de estas personas, normal y natural.

2) Cerro de miseria, entre otros que rodean Caracas.

La crítica mayor, en buena parte fuera del contexto

78. Se trata, ya lo hemos dicho, de un Proyecto Nacional. En principio, el Estado no es, no debe ser, la presidencia, pongamos por caso de la General Motors. El fin de ésta es de vender más carros y nada más. Poco o nada les atañe si ello ayuda o inhibe el que se vendan más o menos refrigeradores, tomates, colchones, abanicos, palos de escoba, etc. El Estado es, o más bien, debe ser otra cosa. El Proyecto constituye un gran, un enorme esfuerzo y posee, sin duda, serios valores. ¿Pero cómo se vincula a otras políticas sociales? Entre nada o casi nada. Es ésta la gran crítica que salta a la vista. Ya mencionamos la extensa serie de instituciones, ministerios o centros que para la cabal integración del Proyecto deberían haber tenido una evidente y clara ingerencia y que, o no fueron consultados, o apenas sí.

79. Ahora, sobre la marcha, el Proyecto se halla aislado y fuera de la acción de una planificación concertada. ¿Defecto del Proyecto o del resto del gobierno? Da lo mismo: la realidad es que desde el lado social -en su sentido más amplio- y del de la comunicación, no ha existido una macropolítica social para ubicar un Proyecto de esta envergadura en el seno de una política o acción social de desarrollo. Existe una vinculación político-administrativa al Ministerio de Educación. Eso es todo. No ha habido elementos, ni claros ni oscuros, de política social del Estado que aseguren la vigencia del Proyecto. La estimulación ha sido sólo cognoscitiva y no socio-política. En cuatro palabras falta una planificación concertada a la que el Proyecto se integre, y unirlo a otros proyectos, acciones y conocimientos para que el Proyecto avance como experiencia. En un país con evidente hambre en un 40% de la población -y a la que el Proyecto o bien se dirige más intencionalmente, o bien es la que más puede aprovechar del proyecto-, más de un 40% se halla por debajo de condiciones medianamente adecuadas, el Proyecto carece de acción integrada y concertada, a los Ministerios de Salud, de Información y Comunicación, de Nutrición, de Agricultura, de Economía, del Trabajo e, incluso, de Educación. Ello es grave, muy grave, a todos los niveles, tanto en cuanto a la posible penetración e impacto del Proyecto, a largo plazo, como a su sentido y efectividad. ¿Cómo vamos realmente a hablar de "procesos y de contenidos", cuando el estómago "no contiene" nada o casi nada, cuando el sueldo no alcanza ni para zapatos? Si ello es hacia fuera, reflejo de lo mismo es que hacia dentro, ni siquiera existe verdadera concordancia y coherencia entre el Proyecto Familia y los demás proyectos del propio Ministerio. Entre los dirigentes del Proyecto no encontramos sociólogos, antropólogos sociales, demógrafos, pediatras, etc., o apenas sí.

80. La realidad, en el contexto, es que aunque los haya, o los hubiese habido en la planificación del Proyecto, su limitada acción se reduciría, o se redujo, a aspectos muy secundarios internos al Proyecto, por invariables del contexto político, naturales a América Latina. (Ver sección correspondiente). Es más, ante la realidad de una cuidadosa política de difusión del Proyecto -con las normales críticas que se puedan hacer-, con cientos de horas/spot por T.V., por radio, con "ratings" acerca de su audiencia y/o visualización concreta, ¿qué real efectividad poseen, ante una avasalladora audición y/o visualización de tontos, inadecuados, procaces, distorsionantes, mentirosos, irreales, chatos, sin sentido, etc. -sociológicamente hablando- spots "comerciales", como en prácticamente todo el planeta? En su proyección de difusión masiva audio-visual, un Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia, prácticamente no posee sentido, si no logra, de salida, ubicar la política que dirige o que tiene que ver con, al menos, la calidad, propiedad, autenticidad y sentido de "los comerciales", en un ámbito ajeno al subdesarrollo de la inteligencia, y a la constante manipulación comercial consumista a que se somete a toda la población. ¿Es esto posible? Desde luego que, por ahora no, aunque estemos en el primer país en el planeta que instaura un Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia, bien intencionado, nos agrade o no la denominación del ministerio. De nuevo, una vez más, el contexto impone, modifica, regula y limita las posibilidades del Proyecto, más allá o más acá del cuadro teórico en que se fundamenta y en el que acciona. (Ver informe de Osorio). Todos conocemos bien las dificultades de investigaciones

lineales piloto, reducidas y concretas. El monumental trabajo que implica seguimiento alguno, aun en esos casos. Sólo conozco el famoso Proyecto Harvard que lleva ya varias décadas, y del que se han extraído, y aún se extraen, datos prácticamente únicos. En el Proyecto Familia "la mortalidad" -la deserción- de madres alcanza, en ciertas zonas, el 150% (Recagno). Las pobres madres se hallan todo el día en una barca agujereada sacando agua. ¿Qué pueden hacer? ¿Qué puede hacer el Proyecto?

81. Ahora bien, si el error -los errores que son claramente explicables dentro del ámbito político del país (ver sección al respecto)- es grave, sería igualmente grave que el esfuerzo casi inaudito realizado por el Proyecto en un país en vías de desarrollo, no lograse, no tuviese la virtud, no fuese visto por Unesco -corrigiendo múltiples defectos y errores con el apoyo debido-, como una clara posibilidad de experiencia, y que se amputase o feneciese, a la luz de críticas como las que aquí dejo, de defectos en la cabal y válida cuantificación -inherentes al contexto y situación-, y a pesar de los constantes "vamos a tener", "está en proyecto", "nos interesa, pero no hemos podido", con que a pesar de los esfuerzos, dedicación y logros del Proyecto se nos contestó, con frecuencia, a nuestros requerimientos para llegar a una evaluación cuantitativa formal.

Algunas otras críticas a naturales limitaciones

82. En varias ocasiones ("Enriquecimiento instrumental", "Aprender a pensar"), hemos visto como el maestro, "mediador", "moderador", o como quiera llamarsele, maneja la sesión, unas veces dando más libertad -no conduciéndola- o menos libertad -conduciéndola más o menos sutilmente. Transcurre así una hora. Dos jóvenes dan oral y ordenadamente las variantes al problema o frase en cuestión propuesta, utilizando algunas de las "herramientas" de De Bono. Ha habido, sin duda, una clara limitación. Las "herramientas" han marcado el paso, las secuencias del paso, las variaciones del paso. Nadie se ha salido del camino. Ello es fuertemente criticable, tanto desde el ángulo psicológico como desde el educativo. (Ver informes Mialaret y F. Ballesteros). Los dirigentes del Proyecto pretenden que, gracias a esas "herramientas" los muchachos y muchachas están aprendiendo o han aprendido "a pensar" metodológica y lógicamente. Sobre todo, dos miembros de la misión, prácticamente se escandalizan al estimar que ello va en contra de toda la pedagogía moderna. Que es como ponerle viseras a un caballo. Pienso yo, desde la antropología, que ni lo uno ni lo otro. Han sido sólo unas horas de valiosa interacción en el aula, entre las incontables de vida y de aprendizaje, formal o no, fuera, más allá de las intenciones y caminos del Proyecto. Saben un poquito de lógica aplicada, que no los va a marcar de por vida. Supongo, no lo sé, que al caballo de carrera se le ponen las viseras para el momento de la carrera, para que no se distraiga, para que sólo vea hacia delante durante unos minutos. Ni se pasa la vida con las viseras, ni queda condicionado, de por vida, para salir corriendo en una dirección dada, en el momento en el que se las pongan. Supongo, no lo sé.

83. Sí pienso que, una vez terminada la interacción, la sesión, a partir del mismo problema o frase, bien podría el maestro utilizar cinco o diez minutos, ejemplificando, interactuando, motivando a los muchachos a volar, sin el apoyo de herramienta alguna. A jugar unos minutos con el problema o frase, a lo Juan de Mairena (A. Machado), incitando, con alegría, haciendo ver que la vida es mucho, muchísimo más ancha y profunda que cualquier sistema. Haciendo ver que los grandes sociólogos, los grandes antropólogos, educadores, psicólogos, etc., los verdaderamente grandes no son -opinión personal, pero ver más adelante- los que ordenan, acotan, producen sistemas, aunque sean necesarios para el aprendizaje en esas áreas (Ni Max Weber, ni Talcott Parsons, ni Piaget, ni Lacan, ni Grass, ni M. Mead, ni E. Leach, ni Raven, ni Terman, ni un etc. muy largo). Son para mí, para algunos, Cervantes, Dostoyevsky, García Marquez, T.S. Eliot, Shakespeare, Proust, Pérez Galdós, Milton, Dante, Homero, Goethe, San Juan, Voltaire, Baudelaire, y un etc. mucho más largo. Acotar, ordenar es una cosa. Volar y penetrar es otra. Dentro de trescientos años, pienso, se continuará leyendo, volando, penetrando en el alma, en la mente humana con Shakespeare o con Cervantes. ¿Se acordará alguien de los primeros?

84. Esta breve digresión, aunque de apreciación personal, fue objeto de un simposio en el que participé hace ya años. Sociólogos, psicólogos, psiquiatras y antropólogos estuvimos de acuerdo, a la postre, en que así era. Consideré pertinente anotarlo aquí, en relación con el Proyecto. Añado, para terminar esta breve sección, que si bien Luckas o Merleau Ponty ya no están, y con cierta razón, en el lugar en que estuvieron hace algunos años, Erasmo (El elogio de la locura) sigue siendo Erasmo, como en otro orden J.R. Jiménez (Platero y yo) o Saint-Exupéry (El principito).

85. Vaya esto como una de mis mayores críticas, dentro del contexto, al Proyecto. No ver bien que un sistema cualquiera que se siga es bueno, sólo en razón directa de la no exclusión de "los demás", sistematizados o no. Ello es fácilmente subsanable (Roszak, Andresky), contribuyó a la cultura, lo mismo que la mal llamada antipsiquiatría (Laing, Basaglia) contribuyó a la psiquiatría.

Metabolismo diferencial olvidado

86. Uno de los primeros en mostrar que distintos grupos humanos metabolizan diferentemente fue G. Aguirre Beltrán en los '40. Es bien conocido el caso -fue escándalo mundial- acerca de la cantidad de leche dada e ingerida- millones de litros otorgados con tan buena intención como con gran gasto a grandes sectores de poblaciones africanas, con el resultado de que jamás pudieron adaptarse a ella ya que les provocaba serias y constantes diarreas. Lisker (1980) mostró que otro tanto sucedía con poblaciones mexicanas de alta influencia africana. Carecen total o parcialmente de la enzima lactosa, necesaria para metabolizar leche ajena a la de la madre. Por último, la Comisión Belga para Estudios Científicos de la Población al Sur del Sahara, declaró no encontrar las sustancias que en occidentales intervienen en el metabolismo del calcio, mientras que no se observó deficiencia alguna de calcio en las muestras humanas analizadas.

87. Dado que en Venezuela existe una apreciable componente de población africana negroide, podríamos suponer que el Proyecto familia se ha ocupado de esta realidad. No tuvimos referencia alguna al respecto, ni oral ni escrita (Ver al respecto trabajos, entre otros, de Ramón Galván, Motoulsky, Cravioto Muñoz, etc.).

Educación visual, espacial, verbal y no verbal, pobremente investigada y/o programada

88. A pesar de ser este propiamente mi ámbito profesional, sí hay algunas pocas apreciaciones que puedo dar:

Apyándose casi exclusivamente en Piaget, el Proyecto ha realizado algunas limitadas investigaciones acerca de cómo desarrollar la inteligencia en los que se refiere a la representación del espacio. Mientras, en los primeros momentos del crecimiento extrauterino, el niño no compone todavía la imagen de lo que ve, lo que es más bien determinado bioneurofisiológicamente, en qué momento se tiene una perspectiva clara de la representación del espacio, puede, en principio, verse influida por factores exógenos, sin estar por ello, necesariamente, a favor de la bondad de establecer "camino rápidos": el comentario a M. Mead, de unos niños samoanos, cuando ella dibuja sobre el papel la barquita que ve, y le dicen: "así es sólo como tu lo ves, pero no como es", estaría a la base de esta situación o problema de la representación espacial, casi imposible de resolver, y aún menos de calibrar o de evaluar. Las etapas de Piaget constituyen sólo un acercamiento tangencial secuencial a un problema de fondo, de otro orden.

89. Lo realizado por el Proyecto aparece como muy pobre, por dos razones:

- a) Es egocéntrico: no hay una sola referencia hacia el desarrollo de la conscientización de la percepción espacial-visual ajena, tan esencial, para la convivencia. Lo dice A. Machado:

"El ojo que ves
no es,
ojo porque tu lo ves
es ojo porque te vé."

- b) La secuencia percepción visual—> espacio—> comunicación verbal se corta ahí. Nada hay en el Proyecto en relación a comunicación no verbal, esencial en el niño pequeño, y tan útil en el adulto, como lo indican los trabajos e investigaciones llevados a cabo en los últimos diez o doce años (Ver Hall, Hinde, Genovés, Argyle, etc.).

90. El Proyecto ha comenzado, hasta donde pudimos apreciar, a trabajar sobre ello sólo recientemente y de manera incipiente. Ello constituye indudable carencia.

Breve conclusión acerca del contexto, de nuevo

91. Que en algunas evaluaciones (Proyecto Familia) exista un desfase en el tiempo entre el control y el grupo experimental, o que en otro caso más o menos semejante, los niveles socio-económicos comparados sean distintos (uno de 1981, el otro de 1983) y durante los cuales ha debido haber cambios, es de tan poca monta negativa como lo sería positiva, el que en ciertas maternidades se dan espléndidas clases con ejercicios de parto sin dolor, y de atención post-parto a las madres; ello ligado al Proyecto. Nacen anualmente alrededor de 500.000 niños —o sea 400.000 de clases con insuficiencias económicas o en grave estado de privación. Por lo observado, tal vez no lleguen al millar las madres de estas clases, así tratadas. Idem en lo que se refiere a grupos de "mediadores" -trabajadores sociales- adscritas como voluntarias al Proyecto, que dramatizan en su aprendizaje, la interacción madre-"mediadora" experimentada y que, sin duda, mejoran o dejan a un lado sus más o menos convencionales inhibiciones.

92. Ni lo uno ni lo otro constituyen argumentos de peso para una ponderación global válida del alcance, méritos, carencias o aspectos positivos del Proyecto, dentro del contexto.

El meollo del Proyecto: discusión evaluativa

Estimulación precoz (Proyecto Familia) y "procesos y contenidos"

93. Uno de los aspectos, y posiblemente el más innovador de todo el Proyecto, es el de la estimulación precoz-motora, auditiva, gustativa, olfativa, táctil y oral -a partir del traslado de experiencias con niños anormales. Nos preocupó mucho en un principio. Nos asustó. Viéndolo realizar a personal entrenado, a madres, o en diversos "spots" de televisión ¹⁾ me continuaron pareciendo excesivos, acostumbrado, como lo estamos todos, a que, en los primeros días, el bebé es un capullito al que hay que tocar como al pétalo de una rosa. Es más, viendo los carteles -posters- al respecto, en los que aparece la madre con el bebé, y sólo abajo, de manera imperceptible para muchos, la presencia del padre, y viendo y oyendo los "spots", imaginé que si viviesen ahora Sófocles o, aún más Aristóteles, hubieran escrito una verdadera "tragedia griega" con la madre, casi exclusivamente al cuidado del niño, al padre protestando porque no se le da de comer, los abuelos lastimosamente descuidados, los demás hermanitos muertos de celos y/o finalmente atropellados por un tranvía -tal era el descuido materno hacia ellos-, y el bebé, ya de adolescente, con el mayor de los complejos de Edipo, y homosexual por añadidura. Tragedia irónico-jocosa de Aristófanes, con elementos de "Amor y Pedagogía" y de "Por qué Caín mató a Abel" de Unamuno.

1) En número y frecuencia y en exhibición, son éstos, seguramente, los que más aparecen en T.V. (ver informe Osorio).

94. Acudimos a dos neurofisiólogos. En la investigación de laboratorio uno (CONICIT), en la pediatría y en la investigación pediátrica directa el otro. Cada uno, aunque no sea lo que sigue base para un criterio definitivo, pensaron que la estimulación precoz no es dañina. Aunque muy difícilmente puede causar perjuicios, a corto o a largo plazo al bebé. Que desde luego, en ciertos ambientes con plétora de luz, sonidos, olores, etc., dicha estimulación o bien no es necesaria o bien sale sobrando.

Desde el punto de vista ontogenético, continúo teniendo dudas acerca del valor y adecuación de estimulaciones "parejas", más o menos iguales en el tiempo, así como constantes, a conocidos ritmos de crecimiento disarmónicos, tanto de los sentidos como de desarrollo cerebral. Dudas acerca de cómo hacer coincidir la estimulación con el normal desarrollo, a través de una casi identidad del proceso cuantitativo y cualitativo estimulante. Dudas acerca de cómo intervenir, correcta y adecuadamente ante un producto -el bebé- tan lábil, de crecimiento alométrico, con estimulaciones no pesadas o calibradas. Dudas acerca del verdadero valor, efectividad y permanencia a largo plazo de la estimulación temprana. Dudas acerca de la posible peligrosa sobre-estimulación, por parte de una madre, a su vez sobre-estimulada y sobre-motivada en la creencia de que por medio de un mal entendido síndrome de más estimulación → más inteligencia, super estimulando al bebé, tendrá un hijo genio. Dudas aun en relación a crecimiento diferencial entre varones y hembras.

95. No encontramos en el Proyecto línea teórica válida que solventase estas dudas, y aún menos, si ello es posible, investigación alguna al respecto que lo sustente.

96. Ahora bien, pensamos, apoyándonos en las extensas conversaciones con los dos neurofisiólogos, en nuestros propios conocimientos, y en el contexto, que, todo ello, es sólo en cierta forma -aclaro-, y por más abiertos que queramos ser, producto de nuestra extrañeza ante la realidad de que, por ejemplo, algunos esquimales ofrecen a su mujer al visitante extranjero, se "besan" con la nariz, o en China usan el blanco para el luto, o entre los kukuyo de Africa se practica la circuncisión, masculina y femenina, de manera un tanto bárbara, y, desde luego, no aséptica, durante los ritos de pasaje.

97. La estimulación temprana es cuestión de umbral, por una parte, y la madre, a menos que esté loca, siente -aún en su ignorancia- las posibilidades receptivas del bebé, mejor que nadie. No es fácil que se exceda. En tercer lugar, la vida no es una probeta, estando sometido el recién nacido a una serie de influencias exógenas -beneficiosas unas, nocivas las otras- que tiene que ir capeando. Conocemos unas cuantas, desconocemos, de seguro, aún muchas ¹⁾, tanto de unas como de otras. La estimulación temprana no se presenta como nociva y va en la dirección general de un mayor "despierte" ante una duración de vida limitada, para lograr, tempranamente, el desarrollo de más y más adecuados procesos de interacción humana y con el ambiente, que conduzcan a otros cada vez más elaborados procesos, así como a la adquisición de mejores y más adecuados contenidos. Todo ello va de la mano con la realidad de una evidente aceleración ²⁾ casi mundial, en condiciones adecuadas -normales- de vida, tanto de la aparición de la primera menstruación (Vlček y otros) como del crecimiento (Tanner, Aubenque, Genovés, Johnson, etc.).

98. Es cuestión de más investigación, sin duda, aunque, teóricamente, existen buenas razones para suponer que, después de ella, obtendremos cuantificaciones más o menos exactas acerca de cuales son las dosificaciones pertinentes para cada individuo,

1) El conocido caso -en el adulto- del multimillonario Howard Hughes constituye claro ejemplo, y al caso, de a lo que conduce una actitud lo más aséptica posible hacia la vida.

2) Además, Los métodos de De Bono y de Feuerstein se hallan, con frecuencia, en franca contradicción (ver informe de F. Ballesteros).

y para cada sentido, que, por el momento, serán totalmente inaplicables, en un mundo no de máquinas, sino de hombres y mujeres, que trabajan, viven, disfrutan y sufren, bajo las circunstancias que el azar y la necesidad imponen.

99. Si el anterior era un punto modular del Proyecto, su discusión nos lleva de nuevo de la mano al otro: procesos vs contenidos. Amen de la exposición de Osorio (ver su informe) y de M. Sánchez (ver Anexo) con las que concuerdo en líneas generales, y estando consciente de que aislados y sin transferencia ni nos sirven los procesos, ni los contenidos se integran a los procesos; de que la vieja cuestión de la existencia del factor "g" se halla tan lejana de haber sido zanjada, como la de si la entropía es el caos, el orden del caos, o el caos necesario para alcanzar un nuevo orden -azar y necesidad, de nuevo, en cierta manera-, sí concuerdo con las críticas negativas (Mialaret, F. Ballesteros) en el sentido de que, puesto brevemente, el Proyecto se ha prácticamente volcado en procesos, olvidando contenidos. Es más, de que la enseñanza y aprendizaje de estos procesos puede conducir a una especie de fábrica de una manera uniforme y "standard" de pensar y actuar, a través de una "bonificación" -de De Bono- (F. Ballesteros) mental entre fascismo y catequismo que, en su forma simplista va poco más allá de Harvis ("I am O.K., you are O.K.") y del anterior método Cué, todos carentes de bases teóricas serias ¹).

100. De que, para poner un ejemplo, de otro orden, pero situado en el mismo contexto, existe el riesgo de una "petrolización", no de la economía sino de la mente del venezolano si apuesta todas sus capacidades a una sólo línea conceptual basada en una sola metodología de aprendizaje de procesos más o menos abstractos y sin transferencia a contenidos.

101. Pero, gran pero, como en el caso de la estimulación temprana, el Proyecto se ha volcado hacia subsanar, corregir o alimentar carencias, en el seno, dentro, del contexto que, además, lo que es fundamental para una posible transferencia del mismo a otros ámbitos, son generalizables con sus variantes, a estados mucho más amplios de los que se piensa ²).

102. Los sistemas tradicionales de Educación se han basado en contenidos. Los esfuerzos -en base a nuevos conocimientos- (Giner de los Rios, Cossío, Montessori, Piaget, Gass, etc.), no han penetrado totalmente, y aún están muy lejos de penetrar en los países con sistemas educativos más avanzados, a toda la población (pre-escolar, escolar y superior).

103. Venezuela no se halla exenta a esta realidad: el Proyecto se va por los procesos.

104. Influencias religiosas, conservadoras, prejuicios, tabúes, ignorancia, desconocimientos, etc., se han aunado para condicionar al recién nacido a estar tapado, ridículamente arropado o vestido de "mayor", a que el padre "no lo cargue", "lo va a romper", etc.

1) Además, los métodos o sistemas de De Bono y de Feuerstein se hallan, con frecuencia, en franca contradicción (ver informe de F. Ballesteros).

2) El machismo, por no salirnos del contexto, se concibe, particularmente, como característica de América Latina, atribuible a la herencia española. Ello es totalmente cierto en sus aspectos y presentaciones externas. De manera no tan aparentemente clara pero no por ello menos influyente o penetrante, hallamos machismo tan acendrado como extendido en los pueblos más avanzados de la Tierra (ver Genovés, 1980, The Acali Experiment, Times Books, Nueva York).

105. Ejemplo extremo es el de los maronitas del Líbano (exen): los antropólogos llegaron a creer que los adultos maronitas se caracterizaban, genéticamente, por poseer una deformación occipital tabular erecta, hasta que se descubrió -el huevo de Colón- "The cradle hypothesis": el recién nacido permanecía en la cuna hasta cerca de los tres años de edad, prácticamente inmóvil. La cuna poseía, incluso, un agujerito, para que por él, sin moverse, el niño/a hiciera sus necesidades mayores.

106. Ejemplo extremo pero válido y al caso, de ir a explicar, hasta genéticamente, lo que era sólo contexto. El Proyecto se ha ido, y con razón, por la estimulación temprana, por los procesos.

107. Por último, y aunque pudiese parecer traído por los cabellos, un ejemplo general que, no obstante, considero pertinente en el ámbito del contexto a nivel mundial. Advierto de salida que fumo. Fumar es inculto, anti-educativo, científica-médicamente sin duda nocivo. Existen constantes campañas anti-tabaquismo por parte de diversos organismos. No obstante, con una plétora de datos científicos a la mano, irrevocables, Unesco, en el contexto mundial, o no ha considerado prudente, o ha pensado que está más allá de su ámbito, o por cualquier razón, auspiciar una declaración al respecto, desde la Educación, la Ciencia y la Cultura. Y se trata de la posible muerte, por un lado, vs el trabajo y la economía por el otro. De más hambre y más desempleo en un mundo de hambre y desempleo. Sin juzgar, sin estar en contra o favor de nadie, trato de entender, en un contexto mundial en el que se hallan en juego factores que, sin duda, me trascienden, se me escapan y desconozco. De no ser así, inclinaría mi tan débil como ignorante y humilde balanza en la evidente dirección: aunque fumo -humana debilidad- individualmente no tengo dudas. Institucionalmente, contextualmente sí. El Proyecto trata de ser institucional y nacional. Dudo. No me convierto en juez desde mi estrechez científica-antropológica.

Impacto

108. Podemos detectar niveles en lo que al impacto del Proyecto se refiere.

- a) Enorme y constante entre alrededor de un centenar de dirigentes del Proyecto, que literalmente creen en él y viven para él. No es despreciable, ya que son personas de alto o buen nivel, con las derivaciones en comunicación y difusión que un grupo de esta índole posee.
- b) Entre los alrededor de ¿100.000? maestros que han recibido entrenamiento en los distintos rubros del Proyecto. Su influencia es capital.
- c) En el ámbito de la clase política en el poder, ya que existe un Ministerio explícito al respecto.
- d) Entre la "inteligencia" que mueve al país.
Entre comentarios y críticas, la opinión generalizada, hoy, es la de que el Proyecto es, en términos generales, valioso.
Hay que señalar (encuestas informales personales) que a los sólo cuatro días de estar en Venezuela, conocía yo ya más, bastante más, en prácticamente todos los sentidos, acerca del Proyecto, que la inmensa mayoría de la "inteligencia" consultada. Ello es normal.
- e) Entre el pueblo.

109. A partir de una encuesta todavía más informal que la anterior, unos sabían algo, otros nada. (Ver a este respecto los resultados de la pequeña encuesta realizada por la misión (¿Mialaret?). Que los periódicos, durante meses, al principio, publicasen diariamente, en promedio, siete artículos en contra del Proyecto -uno más o menos

serio, haciendo burla otro, otros de índole política-, mientras que hoy nada aparece, no posee hoy tampoco, pienso, para la misión ningún valor real. Tiene más significado el que, con un evidente dejo de orgullo nacional, se nos dijese que "hoy Venezuela está impactando a Colombia con el Proyecto" en más de una ocasión. (Se referían al área de Aprender a Pensar).

110. Es esto lo único que puedo decir al respecto, desde mi área, añadiendo que existen buenas razones para pensar que el Proyecto no podrá tener verdadero y real impacto y buenos resultados de actual y efectiva penetración, hasta que no se ubique dentro de un plan coherente de desarrollo integral del país (ver sección al respecto). Lograrlo es extremadamente difícil en el contexto. También dentro del contexto, el Proyecto ha realizado lo indecible para lograr impacto.

Transferencia

111. El Proyecto ha establecido relaciones, a nivel variable, con Santo Domingo, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Ecuador, Bolivia, Brasil, Chile, Cuba y Colombia 1), Mexico. No habiendo podido la misión investigar o evaluar in situ la extensión y profundidad de esta trascendencia, ya que ello quedaba más allá de su campo de trabajo.

112. En breves líneas ahora, ya que a lo largo de este informe tocamos el punto tangencial, directa o indirectamente, el Proyecto no ha inventado nada nuevo, ni lo pretende. Sí ha aglutinado una serie de conocimientos, fundamentalmente psicológicos, y, en menor escala, pedagógicos, que después de la corrección de aspectos teóricos o prácticos internos, más las del caso, en función de otras circunstancias y, en cada situación, coherentes con el país y/o zona geográfica en cuestión, puede ser transferible, recomendándose firmemente que de realizarse el nuevo Proyecto se ubique, integre y enlace con planes globales de desarrollo.

113. Mucho hay ganado. Otro país debe y puede aprovechar el organigrama general del Plan venezolano, ahorrando tanto gasto económico y esfuerzo humano, como errores.

114. Todo ello en relación al Proyecto en su totalidad como a aspectos parciales del mismo.

Niños "robot", racismo y creatividad

115. Pocos hombres, aún hoy, hacen la comida en sus casas. En nuestro ámbito, por el contrario, al menos algunos, somos o hemos sido editores de revistas, periódicos de ciencia, de difusión científica, etc. Labor bella en la que se aprende, que se relaciona, pero ingrata. Días o semanas para prepararla, para que salga a tiempo, y, apenas ve la luz -o antes generalmente- ya estamos metidos en preparar el número siguiente. Como el ama de casa: varias horas preparando la comida, llegan los comensales, la familia, comen, y, la pobre, poco después, a pensar como preparar, y luego actualmente a preparar, la cena. Y así día tras día.

1) Vale, ahora creo, un poco de juego, sin menoscabo de la seriedad de este informe. Lafcadio Hearn nos dice, en "Tradiciones Peruanas" (Col-Austral), que cuando ello no acontecía así, los jesuitas, en su gran sapiencia, tenían la solución: enviar al disidente al Japón, para que se constituyese en mártir.

116. El rol del maestro de pre-escolar, u escolar, es aún más ingrato. Es estar jugando -observando- motivando - escudriñando - sugiriendo - sin - conducir, hora tras hora, día tras día. Tarea casi imposible, si no se tiene vocación e inagotables dosis de cariño, comprensión, fuerza, amor y conocimientos psico-pedagógicos.

117. ¿Podemos pedirle esto al maestro -de escuela pública y/o privada-, siempre y en todas partes mal pagado? ¿Podemos, en unas semanas, convertir al maestro -aún hoy enseñando en el reciente pasado a base de rigidez, de contenidos- a ser realmente un psico-pedagogo, y ello, en el ámbito de un mundo comercializado, de codazos, injusto, consumista y desheredado?

118. Los "sistemas educativos" más "modernos", más dulcemente psico-pedagógicos, se han estrellado siempre -en medida varia- ante esta realidad.

119. En Proyecto piensa que sí puede, y de hecho emprende con armas también de valor variable, esta tarea imposible. En el proceso y ante la llegada de "los jueces" -nosotros- extreme el cuidado. Se pasan. Algunos maestros, los más cercanos al Proyecto, se hallan dentro de la mística del mismo. Otros, sólo pretenden estarlo, por obvias razones.

120. Así, en pre-primaria, en primaria, observamos clases que, aun en escuelas privadas para niños y niñas de alto rango económico, los elementos (maderitas de colores, cuadrados, redondos) son escasos, y lo que con ellos sugiere el maestro que se haga es más bien pobre, corto, chato y variablemente más o menos dirigido.

121. Ya en primaria, no vimos un solo taller de trabajos manuales, un solo laboratorio de nada. Puedo, pues, suponer que no los hay. Sí, las hojas también limitantes del caro sistema Feuerstein. Esta es la realidad que ví en Venezuela, y, todo ello bajo los auspicios del Proyecto. Idealmente, entre malo, limitante y pobre.

122. La pregunta, no obstante y estrictamente al caso, es: ¿Es ello peor que el sistema de enseñanza clásico para cualquier país, y más concretamente, para un país en vías de desarrollo? No es, desde luego, mejor, es la respuesta.

123. ¿Por qué? Porque de cualquier forma aviva y hace real la interacción entre los niños -de pre-primaria y de primaria- y también con el maestro. Porque coarta menos la creatividad que el sistema clásico, aun limitándola y no alimentándola como, idealmente, debería ser el caso. Porque aunque está lejos de ir hacia la plena realización, desde dentro, del deseado "niño global", libre, espontáneo, auténtico, etc., lo "domestica", lo encuadra, lo posiciona y aun lo ubica y sistemáticamente lo cuadrícula bastante menos que lo que sucede en la enseñanza clásica. Si, según un gran educador europeo (comunicación personal), la pre-primaria y primaria "son el gran "parking" en el que dejamos a nuestros hijos, porque no tenemos otra cosa que hacer con ellos", en el parking venezolano el Proyecto, al menos, los mueve un poco. No hay "robotización" posible, dentro del contexto. No se trata ni de seminaristas, ni de jesuitas endoctrinados, avasallados hora tras hora entre los carriles de un sistema del que es casi pecado salirse

124. Ya lo expresamos: el Proyecto, en su inicio, no se creó y se lanzó para ser evaluado, por las circunstancias de contexto ya expuestas. No obstante, el Proyecto pretende, por medio de evaluaciones más bien tardías, estar alcanzando buenos y reales logros en el desarrollo de la inteligencia (ver informe de F. Ballesteros). Sean estos claros y reales como pretende el Proyecto, o menores, ello no desvirtúa la realidad, la bondad y sentido del enorme esfuerzo realizado en dirección positiva, dentro del contexto.

125. Unesco, desde hace cerca de cuarenta años, ha venido luchando, tenazmente, y con armas científicas a la mano, en contra del racismo. Coincidentemente el número de

"Le Courrier" (noviembre 1983) está enteramente dedicado a este tema. Temíamos, en nuestro desconocimiento, que pudiese el Proyecto provocar, inconscientemente, una especie de racismo cultural interior: los estimulados, los que se han sometido al Proyecto y los que no; los de "inteligencia desarrollada", los de "inteligencia no desarrollada". Para nada. Aunque en la reputada revista "La Recherche" (1981?), también se apuntaba ese temor, aun suponiendo que el Proyecto tuviese total penetración e impacto real directo (que no lo tiene en esa medida; ver informe de Osorio), no existe en Venezuela el suelo fértil para dar pie a un racismo cultural (ver sección sobre contexto en este informe). Sin bases serias evaluativas no podemos, ahora, a corto plazo, decir más al respecto. Por el momento no se halló ningún indicio, directo o indirecto.

Obreros y campesinos

126. El recién nacido, el/la preescolar, el escolar, el universitario o tecnológico, cada grupo -cada vez menos, a medida que se asciende en la escala- son elementos cautivos. De ahí que los educadores hayan, en primera y casi exclusiva instancia, enfocado sus sistemas a ellos. Más maleables, más influenciables, más cautivos. ("Dadme un niño de ocho años y será mío para siempre")¹⁾.

127. Hasta donde pudimos observar, naturalmente, el Proyecto ha tenido mucho menos penetración, per se, entre obreros y entre campesinos. Los mediadores o multiplicadores, o como les llamemos, ubicados entre obreros y/o campesinos son, casi literalmente, unos/as meritísimos "trabajadores sociales", una especie de "extensionistas"²⁾ que hacen lo que pueden, en un medio semi-analfabeto, de clase económica bajísima o muy baja, no cautivo, con grandes distancias entre uno u otro grupo obrero o campesino. La persona adscrita al Proyecto, allí se limita a ayudar, más allá o más acá, fuera en cierta forma, de los lineamientos del Proyecto. Humano y normal en el contexto.

128. En zonas marginadas, en los cerros, de tierra de tepetate incultivable, "el mediador" hace para nosotros especial hincapié en la ilusión inútil de "el huerto propio", como parte del Proyecto. Pecadillo que surge de la iniciativa política del actual Presidente del Gobierno venezolano, que ha insistido en la conveniencia y necesidad de que no se le cargue todo al gobierno, de que el pueblo se baste a sí mismo, creando su propio huerto para su propia alimentación. Risible y triste pecadillo que no hay que tomar en cuenta.

Económico

129. Otros miembros de la misión se han preocupado en averiguar el monto total de gastos erogado por el Proyecto.

130. Al parecer asciende a unos cuatro millones de dólares o bastante más. Socio-antropológicamente, ello no nos preocupa lo más mínimo, en el seno de un país que, en el momento de iniciarse el Proyecto, y hasta hace no mucho exportaba casi cuatro millones de barriles diarios de petróleo, a treinta dólares por barril y en el que, como consecuencia, prácticamente se tiraba el dinero con inconsciente alegría y desfado.

131. En el caso de una posible transferencia, integrada a un plan de desarrollo global, sin poder dar cifras ahora, debe poder reducirse enormemente.

1) Vale, ahora, creo, un poco de juego sin menoscabo de la seriedad de este informe. Lafcadio Hearn nos dice, en "Tradiciones Peruanas" (Col. Austral) que cuando ello no acontecía así, los jesuitas, en su gran sapiencia, tenían la solución: enviar al disidente al Japón para que se constituyese en mártir.

2) La obra teatral de Felipe Santander, "El extensionista", premiada en todo el mundo y traducida a todos los idiomas, constituye un ejemplo claro e ilustrador a este respecto.

Diversos aspectos concretos, no glosados en el informe socio-antropológico:

Fuerzas armadas

132. El Estado Mayor del Ejército ha sido objeto de planes y enseñanzas psicológicas con respecto a liderazgo. No obstante, el Proyecto no ha tratado de penetrar en las fuerzas armadas, lo que, de contar con su adquiescencia, hubiera sido mucho más fácil de implementar que en cualquier otro ámbito. El Proyecto no ha insistido, siendo cauta su actitud, dada la fuerza latente y efectiva de poder que, en América Latina, posee el Ejército.

133. No es teorizar, sino realidad, que constituyendo la base del comportamiento militar, la total obediencia al superior jerárquico, el Ejército no se halle interesado para nada, por más democrático, liberal y patriótico que sea, o que fuese, en que el soldado "aprenda a pensar".

Burócratas

134. Por más que nos dijese lo contrario, el burócrata -en sus diferentes capacidades- constituye, en todos los países, algo así como un ejército cuyas armas son las máquinas de escribir, el teléfono, los machotes, la silla, la mesa y el papel. En nuestra sociedad standarizada no se espera de un burócrata, por más honesto, cabal, puntual y eficiente que sea, que sea original, creativo y que, además, piense. Para eso están los directivos políticos o de libre empresa y los gerentes. Se necesita que realicen, clasifiquen, copien, atiendan al cliente, etc., de la manera prescrita por los directivos. De ahí que, a pesar de que se encuentren incluidos en los lineamientos del Proyecto, no hayamos podido observar acción alguna en esa dirección.

Instituto Nacional de Formación Profesional

135. Es un instituto de capacitación de mano de obra calificada. Aquí nos asaltan dudas. Si bien la acción del Proyecto es clara y positiva, al grado de que su correspondiente en Colombia está adoptando los beneficios del Proyecto, y a que mejora las condiciones del desarrollo mental lógico y metodológico de los que pasan por el Proyecto, así como se ayuda a los directivos a seleccionar, y aun a ubicar mejor a la mano de obra calificada, observamos, por otra parte, una también tan clara como negativa conducción -casi- manipulación. El sendero que marca el Proyecto es un sendero para mejorar dentro del ámbito de obrero. Jamás fuera, más allá de él. El obrero, por así decirlo, puede avanzar, gracias al Proyecto, en la escala de la línea de ensamble pero difícilmente fuera.

Proyecto Ajedrez

136. Una investigadora, adscrita al Proyecto, gran ajedrecista, sugiere que, en un plazo corto, los niños que juegan ajedrez regularmente aumentan su cociente intelectual, en promedio, en 9%, y que además pueden aplicar a la resolución de problemas de la vida diaria las estrategias desarrolladas en el juego de ajedrez.

137. Mientras que no tenemos nada en contra de que se extienda en Venezuela la práctica del juego de ajedrez -como en otras partes del mundo-, los datos que conocemos nos indican que lo primero es dudoso y lo segundo francamente errado (ver informe de F. Ballesteros).

Amor

138. El Proyecto, en todas sus fases, (psicológica, educativa, de comunicación, etc.), y a todos los niveles, pero mucho más particular y específicamente en el "proyecto

familia", hace hincapié en que la base de todo es "hacerlo con amor". Nadie está en contra de ello mientras no se convierta en una especie de "slogan" sin verdadero contenido social y de conocimiento, en una dirección dada positivamente evaluada. De lo contrario resulta tan vacío como la hoy manida frase acuñada por W. Reich y puesta de moda hace unos años, de "hagamos el amor y no la guerra", que siguiéndola al pie de la letra -lo que por fortuna no se hace- nos conduciría, por un lado, a una cierta monomanía, y por el otro nos agotaría.

139. Pero que quede bien claro: si el "amor" no es sólo una actitud hueca, un "slogan", o se expresa únicamente a través de formas externas de acuerdo a circunstancias sobre todo económicas, los datos neurofisiológicos indican claramente que antes de la acción del medio social, la afección, el amor de los padres hacia el recién nacido, es, sin duda, lo más primordial para el desarrollo posterior del niño. Desde la pediatría, la psicología, el psicoanálisis y la neurofisiología -sobre todo, desde esta última- la afección, el amor son determinantes para crear un clima favorable al desarrollo de los procesos mentales -y de la inteligencia-, ya que los desarrollos afectivos y los intelectuales, se hallan al parecer indisolublemente ligados (Cohen-Solal). Si ello es válido para el recién nacido, desde la primera hora, ello continúa válido durante la interacción -lo contrario al aislamiento entre maestros y alumnos- en el aula a cualquier edad.

140. Es más, experimentación animal (Wiesel y Hubel)¹⁾ dirigida, indica que, sin duda, la no estimulación total temprana -la oscuridad- conduce a la anormalidad visual de por vida.

141. Parece estar neurofisiológicamente demostrado que, de no abrirse tempranamente ciertas conexiones sinópticas, los caminos no se establecen jamás. Todo ello es esencial y proporciona las bases más serias a la adecuada estimulación temprana (ver sección al respecto) "con amor". Y, aún, a las formas afectivas profesor-educando a cualquier edad.

El Proyecto como asignatura en el proceso educativo

142. Existe la intención de continuar el Proyecto, de que se implante una asignatura, bien sea de "aprender a pensar", de "enriquecimiento instrumental", o de ambos subproyectos, en escuelas, universidades y en otros centros educativos.

143. Pensamos que lo efectivo, dentro de un plan nacional educativo, coherente y coordinado, sería, más bien, que en toda aula hubiera más interacción entre alumnos y maestro, menos rigidez, menos transmisión directa, sistemática y sin sentido, de información y de contenidos escuetos. Esto es, en pocas palabras, más lógica aplicada sin coartar la creatividad, la originalidad y el "vuelo" del educando.

144. Una asignatura aislada tendrá que enfrentar, y quedará en gran parte diluida, ante la aplastante circunstancia de una educación más o menos clásica, como los "spots" de T.V. del Proyecto, ante los "spots" comerciales.

El Metro y el orgullo nacional

145. Un legítimo desarrollo del normal orgullo nacional puede conducir, si bien alimentado, a alcanzar metas difíciles de lograr por otros caminos ²⁾.

1) Nobel, 1981.

2) La guerra constituye el mejor ejemplo, al revés, de este fenómeno.

146. Se terminó en Caracas, hace poco, la primera línea de un Metro que, amen de aliviar un poco el excesivo tráfico de superficie, constituye legítimo orgullo nacional tanto por su buen funcionamiento y efectividad como por su excelente plan arquitectónico.

147. El Metro -en oposición a lo que ocurre en muchos otros países- es uno de los lugares más limpios, de menor violencia y de mejor comportamiento social ciudadano en todo Caracas.

148. Se dice insistentemente -no hubo tiempo de comprobarlo o de evaluarlo- que lo anterior es incluso válido para las zonas urbanas aldeañas al paso del Metro.

149. Aunque muy criticado en el momento en que se dió a conocer, el Proyecto, que no posee grandes innovaciones -como tampoco el Metro- pero que sí se lanzó nacionalmente en el país Venezuela, constituye, desde luego, en el grupo dirigente del mismo y en cierta manera, entre algunos sectores de la población, motivo de orgullo nacional. Corrigiendo errores, de continuar, podría constituir, o llegar a ser, un válido factor de cohesión, de comprensión, de buen comportamiento ciudadano y de no violencia de los que tanto se hallan necesitados los países latinoamericanos.

Síntesis de la evaluación antropológica: Conclusiones y Recomendaciones

150. A diferencia, creo, de los otros informes, el socio-antropológico debe, a fortiori ser, si no del todo, sí fundamentalmente contextual.

151. Podemos pues asentar en síntesis, de mayor o menor trascendencia:

- i) Que el Proyecto se crea y se lanza, de salida, desde la política y no desde la ciencia. Ello, al mismo tiempo que lo vicia, conforma y lo lleva a críticas evaluativas, lo hace, en el contexto, posible.
- ii) Que el Proyecto se halla, de salida primero, y en su aplicación después, prácticamente desvinculado o no integrado a un plan de desarrollo nacional. Ello acarrea dudas acerca tanto de su permanencia, como acerca de su penetración.
- iii) Los varios proyectos, dentro del Proyecto, giran alrededor de dos aspectos críticos: "estimulación precoz" y la relación "proceso-contexto". Ello independientemente del ángulo o perspectiva evaluativa desde el que se aprecie, y que va desde la neurofisiológica a la sociológica, pasando por la biológica, fisiológica, psicológica, educativa, pediátrica, de comunicación, demográfica, económica, etc., en sus aspectos teóricos, prácticos o de investigación.
- iv) El Proyecto ha tenido un cierto impacto, variable tanto nacional como internacional y en función tanto de los distintos estratos socioeconómicos como de los distintos sub-proyectos, como del grado de desarrollo de los distintos países a los que el Proyecto se ha acercado.
- v) Que es posible que la transferencia de las experiencias adquiridas en Venezuela, siempre y cuando, a) se corrija los errores teóricos y prácticos que posee, b) que igualmente se efectúan las adaptaciones del caso, y c) trate de ubicarse en el seno de un plan de desarrollo coherente e integral.
- vi) Que el costo del Proyecto, ni es esencial dentro del contexto de Venezuela, ni que para su transferencia se necesitan costos ni por mucho semejantes.

- vii) Que las críticas que se puedan hacer al Proyecto, teóricas o prácticas, y desde la neurofisiología, en un extremo, hasta la sociología, en el otro (ver punto iii), son mucho más de percepción y límites de "umbrales" que básicas en su contexto y evaluación estrictamente científica.
- viii) Que, a grandes líneas, el Proyecto constituye un esfuerzo semi-experimental, tan loable como meritorio, que debe ser considerado con interés, cuidado y simpatía ante la realidad del mundo consumista materialista, deshermanado y comercializado en el que vivimos.
- ix) Que es necesario, para su cabal entendimiento, desglosarlo de sus connotaciones políticas desde las que surge, así como de la natural crítica, -entre frívola, exterior y fácil- a la que su denominación y asentamiento ministerial conlleva. Ello en Venezuela o fuera.
- x) Que debido a su propia índole, a lo que implica -"desarrollo de la inteligencia"- y al contexto en el que se ubica, no debe ni puede ser "medido" o "evaluado" exclusivamente, ni de acuerdo, en consonancia, o en función de modelos, patrones o conocimientos que provienen de áreas parciales o particulares del saber, ni en base a cuantificaciones ajenas al contexto.

152. El problema global y fundamental radica en hasta dónde ganar una batalla, desde siempre con la idea de "ganar la Paz". Así, hasta donde ganar hoy, por medio de ciertas estrategias, un mayor desarrollo de la inteligencia, bajo el sistema de hoy, bajo los mejores medios, de cómo desarrollarla hoy, con los conocimientos de hoy, no limita, o inhibe, o va en menoscabo, de una originalidad, de una creatividad, que desconocemos, y, seguramente, siempre desconoceremos o no podremos calibrar o cuantificar, que nos lleva a ganar la batalla, el gran desarrollo mental del que creemos ser capaces.

153. En otras palabras, de si poniéndole peros a este o a aquel sistema de aprendizaje, o de desarrollo intelectual, estamos abriendo o cerrando el "gran" camino hacia un mundo más desarrollado, mejor.

154. La futurología, con las bases y los esfuerzos más serios, será siempre, y por definición, futurología improbable de por sí y porque no podemos utilizar varias poblaciones piloto "controladas", a cincuenta años vista, pongamos por caso. Sabemos que el hoy determina el mañana. Seguro. Sabemos también que, ante una constelación infinita de variables, no sabemos ni cómo lo determina, en qué grado y volumen aparecerán mutaciones desde dentro. Ante este, tan incierto como real y verdadero panorama general, y concretándolo a nuestra situación dada -el cuerpo teórico y las acciones para el desarrollo de la inteligencia en Venezuela- se impone una consciente humildad de opinión y de juicios ante un esfuerzo que, como el de Don Quijote, se lanza a mejorar mundos, a su mejor saber y entender.

155. Consciente de ello, no obstante, emitimos nuestros juicios y evaluaciones, de acuerdo a lo que Unesco nos pide, desde nuestros conocimientos y observación in situ y total y objetiva neutralidad y honestidad antropológica.

156. Finalmente incluyo, como Anexo 1, lo integrado por la Dra. M. Sánchez, el día de nuestra partida y a petición nuestra (Osorio, Genovés). No se trata de un documento más sino que lo considero vital para el claro entendimiento de la evaluación del Proyecto.

EPILOGO

157. Unesco solicita, acertadamente, que ahora, después de haber integrado mi informe antropológico, y de haber cuidadosamente leído los otros tres, realizados por los colegas F. Ballesteros, Osorio y Mialaret, como paso natural siguiente, me aboque, de la manera más objetiva y neutral, y en unas pocas páginas, a la expresión intersectorial de cuatro aspectos fundamentales tanto de por sí como para la propia Unesco del Proyecto venezolano para el Desarrollo de la Inteligencia. A saber:

- a) Estrategia global de la innovación.
- b) De manera positiva, qué sub-proyectos poseen una mayor bondad general, y, por ende, mayores posibilidades de transferencia.
- c) En qué consiste el desarrollo cognitivo integrado por el Proyecto, tanto en sus aspectos conceptuales como en los de su aplicación.
- d) Sugerir a Unesco cual es, a mi entender, su rol acerca del desarrollo cognoscitivo, a partir de lo observado en Venezuela.

158. Habiendo detenidamente leído y ponderado los cuatro informes, estimo, es indispensable, tanto para la Unesco como para darle sentido y razón a mis concretas apreciaciones a lo solicitado, que, antes, asiente lo que sigue:

- i) El Proyecto nace y se lanza desde un ámbito político. Es el Proyecto de un idealista, con cabeza política y los pies en la tierra.
- ii) El Proyecto se crea y lanza por medio de un grupo dirigente de buena preparación profesional, tanto en referencia a A.L. como a, prácticamente, cualquier parte del planeta.
- iii) El Proyecto, como cualquiera o más bien todos, entre las docenas de "planes educativos" que han sido lanzados en el mundo, parte de la integración de nuevos conocimientos, cuya bondad se estima es alta. No obstante el Proyecto -sin tampoco constituirlo propiamente en sí- no es excepción a las docenas de "planes educativos" implantados, a través de los años, en diversas partes del planeta. Ni en su conjunto, ni en los distintos sub-proyectos en que se divide, se ha pensado y logrado, de salida, en una imposible, exacta y cabal evaluación científica, de todos y cada uno de los aspectos de que se compone, válida, demostrable y demostrada a largo plazo. Ni nos reproducimos como moscas, ni, en el fondo, sería socialmente ético o posible aislar grupos de control que quedasen totalmente ajenos tanto al nuevo "plan educativo" como al "Proyecto", en nuestro caso (ver el informe del Sr. Osorio).
- iv) Las llamadas ciencias humanas (desde la psicología a la antropología, desde la educación a la comunicación), por su propia naturaleza, no son óbice, no se prestan, sensu stricto, a evaluaciones, cuantificaciones, "pesajes", etc., que conduzcan a determinaciones o a diagnósticos en el presente, y aún menos a futuros más o menos cercanos o lejanos, en relación tanto a su bondad, efectividad o utilidad general, como a su transferibilidad, grado de innovación, pronóstico de desarrollo, impacto, validez de la estrategia seguida, etc., en lo particular. El desarrollo del hombre, -o el de sus procesos mentales- para el que se integran "planes de educación" o del "Proyecto", ni son una bala, ni un puente, ni una luna a la que se llega gracias a una ciencia y a una tecnología de manera constante, repetible, exacta, evaluable y comprobable. De ahí que cualquier evaluación dirigida a una prognosis del Proyecto que pretenda llegar a un diagnóstico actual, y a un pronóstico posterior,

con los mismos visos de exactitud que lo que es válido para las ciencias naturales, ni es seria, ni corresponde a la realidad, ni se ubica, propiamente, dentro de las conocidas limitaciones de su contexto.

159. Cuatro principios incluidos en la metodología de la ciencia son:
- i) Falseabilidad: obtendremos resultados negativos si la hipótesis no es válida, y resultados positivos cuando la hipótesis sea válida.
 - ii) Replicabilidad: que diferentes observadores pueden llegar a los mismos resultados en un X porcentaje de experiencias similares.
 - iii) Verificabilidad intersubjetiva: que exista acuerdo entre partidarios y críticos acerca de los criterios para la verificación.
 - iv) La navaja de Occam: principio lógico que mantiene que la más sencilla de dos igualmente satisfactorias explicaciones es la que tiene precedencia. Difícilmente podríamos mantenernos dentro del ámbito y límites de estos cuatro principios para proporcionar a Unesco, con rigor científico, lo que solicita. Si es posible un válido acercamiento, no obstante, desde una neutralidad y objetividad general que no se aparte del contexto, tanto en lo que se refiere a lo anterior de este punto iv) como a la ubicación del "Proyecto".
 - v) Tanto en la teoría, creación y acción del Proyecto, para su estrategia, evolución y desarrollo internos, como para su concatenación en posible aplicación o transferencia externa, tienen que ser apreciados -para su entendimiento- en inseparable retroalimentación con el contexto en el que se crea y actúa, o con el futuro contexto.
 - vi) Tanto en la evaluación del Proyecto en general como de los subproyectos en particular, debe tener presente que, en el fondo, el valor del análisis, dependerá siempre de la estimación de los umbrales de aplicación referidos, entendidos y considerados, dentro del contexto actual o futuro. Aplicar umbrales concretos generales, extraídos de otra circunstancia, o de área profesional particular para evaluar, en este caso constituirán sólo abstracciones de tal vez buena apariencia "científica" pero de escasa o ninguna validez en sí, o para las acciones que Unesco determine emprender. No haber expresado lo anterior, hubiera equivalido, en paralelo válido, a, partiendo del conocimiento aprendido de memoria, de que $\pi = 3,1416$, tratar de deducir, o de pronosticar, cual sería la fórmula para determinar el volumen de una esfera, pongamos por caso. Es evidente que tenemos que, aunque de la manera más breve y concisa posible, conocer cómo llegamos a π . Ello, tan necesario en ciencias naturales, como apoyándonos en los sistemas psico-pedagógicos del pasado o del presente (Giner de los Ríos, Cossío, Montessori, Piaget, Wallon, Gass, Vernon, Leontiev, etc.).
 - vii) Tener siempre presente que la más concienzuda y formal "evaluación psicológica" evalúa, pesa y mide, sólo desde su metro, su kilo, su litro. Con sus enormes ventajas, progresos y cuantificaciones, se está todavía lejísimos de, metro a metro, kilo a kilo, litro a litro, calibrar las posibilidades de desarrollo mental que se dan en términos de miles de kilómetros, de toneladas, de metros cúbicos, en ámbitos de aprendizaje en los que la interacción metro-kilo-litro es, también, infinita. No es, pues, posible juzgar, entender y aún menos evaluar la bondad del Proyecto a partir de ciertas cuantificaciones particulares por más apariencia matemático-científica bajo las que sean presentadas.

Desarrollo cognitivo, tanto en sus aspectos conceptuales como en su aplicación

160. El Proyecto es coherente en sí, en el plan teórico y a lo largo de sus 14 sub-proyectos. Las aparentes incoherencias percibidas por todos los miembros de la misión Unesco, en uno o en otro caso, se deben a:

- a) Las ineludibles fallas, -aún mayores en un Proyecto nacional de esta naturaleza- que surgen al pasar de la teoría a la práctica.
- b) Las naturales limitaciones de cada uno de los miembros de la misión que aprecia, y sólo durante tres semanas in situ, desde su área de especialización.

161. Conceptualmente, el científicamente mal llamado "Proyecto para el Desarrollo de la Inteligencia ¹⁾ tiende, en su totalidad a:

- a) Procurar y facilitar un mayor estado de alerta mental en recién nacidos, niños y grandes.
- b) Hacer especial hincapié en la necesidad de una educación que se apoye en "procesos" y que no se quede, únicamente, en "contenidos".
- c) En niños y adultos, en el seno de planes educativos o, allende introducir una variada gama de procedimientos, que, en líneas generales, conduzcan a una implementación más clara y efectiva de los elementos y bondades que proporciona la lógica aplicada.

162. Todo ello, integrado en un excelente plan teórico (ver informe de M. Sánchez como Apéndice a informe de S. Genovés), es coherente en sí, y consecuente con los conocimientos neurofisiológico-psico-pedagógicos actuales, que conduzcan a un mejor desarrollo cognitivo. Si este indudable mejor desarrollo cognitivo integral produce, a largo plazo (en recién nacidos, en estudiantes o en adultos) mejoras -interna o externamente- tan perennes como substanciales, conducentes a una mayor armonía, adaptación al medio o del medio, felicidad, autorrealización, etc., es algo que, hasta ahora, no se ha determinado en ninguna parte, y que podemos dudar que algún día se determine. No obstante, más allá o más acá de enfoques o calibraciones particulares, el Proyecto en sí ha reunido, teóricamente, mucho de lo más vigente y adecuado para lograr un más cabal desarrollo cognitivo. La aplicación es otra cosa, como constantemente, por no decir siempre, sucede. De ahí que la transferibilidad de todos los sub-proyectos sea muy despereja (ver más adelante). En general, sí podemos afirmar que el Proyecto ha tenido la virtud de conseguir una valiosísima y beneficiosa interacción entre "el que sabe" y "el que aprende", que va más allá, mucho más allá, del valor escueto de lo enseñado o de lo aprendido.

Estrategia global de la innovación

163. Consiste, fundamentalmente, y en primer lugar, en haberse logrado, en buena medida, una concientización nacional de que "la inteligencia" (ver nota de pie anterior) se puede mejorar, aunado ello a una cierta preocupación e interés mundial al respecto.

1) Podía haberse llamado "Plan de apoyo a procesos mentales", o de cualquier otra forma, o aun, haberse instituido en el seno del Ministerio de Educación, sin denominación concreta alguna, o con un nombre tan vago como rimbombante: "Proyecto Nuevo Mundo", etc.

En el sentido más lato, no hay en el Proyecto verdaderas innovaciones particulares. Si hay integración de conocimientos -innovación general, si se quiere-, y lanzamiento nacional -también innovación.

164. El Proyecto se lanza desde un ámbito político, lo que, en el contexto es la única manera viable de llevarlo a cabo. Sana e inteligente innovación política.

Qué sub-proyectos tienen mayores bondades para su transferencia

165. El nuevo gobierno de Venezuela procederá de la forma que crea más conveniente en relación al Proyecto, creado durante el quinquenio anterior, por el partido político opuesto. Los gobiernos de otros países han tomado ya, o tomarán, aquellos aspectos del Proyecto que crean más oportunos. Todo ello, seguramente, asesorado por especialistas científicos, más allá o más acá del conocimiento o intervención alguna por parte de Unesco ya que, seguramente, también intervendrán factores políticos.

166. No obstante, tanto Venezuela como cualquier otro país, en principio, deberá conocer y/o pedir la opinión y asesoramiento de Unesco y, aun, en más de un caso, ayuda, asesoría y/o colaboración al respecto. Considero pues, en este ámbito, que el papel, el interés y la preocupación de Unesco es tan legítima como central.

167. Son cuatro los sub-proyectos fundamentales dentro del Proyecto:

- a) El Proyecto Familia
- b) El Proyecto Aprender a Pensar
- c) El Proyecto Enriquecimiento Instrumental
- d) El Proyecto Inteligencia

Los cuatro, con las adaptaciones y correcciones contextuales al caso, puede, y aun deben, ser transferidos a otras áreas nacionales. ¿Por qué? Veamos:

Proyecto Familia

168. Es, sin duda el a) de más alcance; b) de mayor trascendencia; c) el de más penetración; d) el que posee mayor impacto; e) el más necesario; f) el más efectivo; y, g) el de, posiblemente, más alcance social. Como en los demás sub-proyectos, no lo repetiré: todo es cuestión de umbrales.

169. El Proyecto Familia, por su multifactorialidad, posee enormes alcances de desarrollo socio-mental. La psicología genética, la antropología genética, la pediatría y la neurofisiología actuales, cualesquiera que sean sus diferentes corrientes, concuerdan en que las funciones y desarrollos cognitivos parten de los procesos que surgen de una situación global de fusión afectiva con la madre y de ahí se dirigen a la adquisición de una independencia o autonomía psico-motriz cada vez más acentuada. El Proyecto Familia se encuentra exactamente en ello. Que a algunos de los miembros de la misión Unesco, o a otros -a mí mismo, lo confieso- nos pareciera excesivo al principio, se debe a nuestras normales limitaciones ante algo un tanto insólito. Los mínimos riesgos, e, insisto, mínimos y despreciables -no supimos de un solo caso- de una dislocación ósea no son nada "pesados" vis-à-vis de la bondad y efectividad de los logros que sí apreciamos.

170. Las preocupaciones de Mialaret acerca de una estimulación sensorial en la etapa inicial de la vida del niño, en que las áreas cerebrales de las recepciones sensoriales no se hallan todavía totalmente mielinizadas, con la excepción, sólo, tal vez, del área talámica, fue descartada neurofisiológicamente, en Venezuela (M. Laufer, Inst. Venez. de Invest. Científica), así como por varias evidencias mexicanas ad hoc que,

ahora en México he podido consultar. Las experiencias de Charkowski en URSS, con 25 estaciones de los llamados "Niños de Agua" y con ya 25 grupos de niños, hacen palidecer lo apreciado en Venezuela. Ninguna relación con Condillac, excepto nuestras normales limitaciones ortogenéticas a pensar en línea recta a partir de "los contenidos" en los que fuimos educados.

Proyecto Aprender a Pensar

171. Con las normales carencias que tienen lugar en todo traslado de la teoría a la práctica, se consigna aquí, lo apreciamos todos, una valiosísima interacción entre educador y educando, principio y punto de partida básico y sine qua non para cualquier sistema o proyecto educativo que se inscriba en los conocimientos no ya actuales sino conocidos desde hace muchos años (Giner de los Ríos, B. de Cossío, etc.). El "pedagogismo" es despreciable, y, en cualquier caso, este sub-proyecto, al no ignorar la psico-pedagogía deferencial, no cae en el riesgo de una pedagogía unilíneal, aunque, algunos de los maestros venezolanos -humana flaqueza- sean más cabales y rotundos que otros en el traslado teoría-práctica. ¿Quién no lo es? ¿Quién se atreve a tirar la primera piedra? Algún miembro de la misión, al parecer, se ha atrevido. Flaqueza humana que hay que olvidar, y aun que ver con cariño y humildad, como el sub-proyecto. Todo ello sin menoscabo tanto del rigor evaluativo mío propio hacia el sub-proyecto como del respeto y cariño que me merecen los otros miembros de la misión. Amén de lo anterior, concuerdo totalmente con lo expresado por Osorio.

Proyecto Enriquecimiento Instrumental

172. Se halla en clara relación con el anterior, por lo que obvio más o menos semejantes comentarios. Su bondad es evidente en dos aspectos fundamentales de la educación: mejoramiento no sólo del lenguaje en sí, sino de la expresión coordinada de conceptos; mejoramiento también en realizaciones de orden matemático, tradicionalmente ambos taras tan evidentes como concretas de los sistemas educativos del pasado y aun actuales. Se aprecian, además, aumentos sensibles en las variables cognitivas y no cognitivas, tanto en estamentos marginados como en los de estatus medio.

Proyecto Inteligencia

173. Sin duda el mejor y más evaluado, debido a la coordinación con el grupo de la Universidad de Harvard. Ello, cabe decirlo, más bien a nivel psicológico, que en un ámbito general. Si bien (Pinillos 83; Harvard University, Fase I, 1980; Informe F. Ballesteros, manuscrito, 1983; Genovés, 1978 -ver su informe-; Vernon, 1979; Informe Genovés, manuscrito, 1983, etc.) indican y muestran tanto las limitaciones y aún falsedades de los I.Q. -sin caer en los Burt, 1937, 1939, 1943, 1946, 1949, etc., del pasado, o en los de Jensen 1967, 1969, 1970a, 1970^b, 1971^a, 1971^b, 1972, 1973^a, 1974, 1977, etc. de hoy- (ver bibliografía de Vernon, 1979) como la imposibilidad de establecer predicaciones válidas a futuros, y aún éstas dentro, en el seno, de lo que los tests de inteligencia miden, nos parece tan objetivo como real que, a través de aquellas pruebas que miden el constructo inteligencia (OLSAT), como de las que evalúan habilidades generales (GATS), y no únicamente las operaciones actualmente entrenadas (CATS), como a lo largo de lo observado in situ, sea cual sea el "outcome" final, el Sub-proyecto Inteligencia venezolano posee indudables bondades y más para los jóvenes que para los adultos.

Sugestiones acerca de cual es el papel de Unesco en relación al Proyecto

174. De lo hasta aquí anotado, "decoule" y queda implícita la constatación a este apartado. Si toda la educación se basa, en última instancia, en, por una parte, comprensión y cariño y, por la otra, en la duda -de ahí la insistencia en "procesos" que

llevan a variables "contenidos" de también variable validez en el tiempo-, congruente-mente, pienso, que el papel de la Unesco es el de ver el Proyecto venezolano con comprensión y cariño y, en el normal ámbito de dudas, intra e inter disciplinarias que ha suscitado concebirlo como un "proceso" que, aquí, sí, sin duda alguna, se ha echado encima la casi imposible tarea de mejorar los desarrollos mentales en un mundo cartesiano en el que todos creemos que, digan lo que digan los demás, a nivel individual como a nivel nacional -normal orgullo-, todos andamos bastante bien en lo que a "inteligencia" se refiere. Gente muy calificada, buena, inteligente y capaz, han concebido, integrado y lanzado un Proyecto nacional de envergadura y alcances insólitos. Los inspectores (misión Unesco) no pueden sólo aplaudir. Desde sus áreas tienen -normal orgullo profesional- que mostrar su erudición, conocimientos, inteligencia, preparación, etc., señalando errores -que los hay-, criticando esto o aquello. Nos volvemos a nuestras casas, a nuestras instituciones y nos quedamos tan tranquilos: hemos mostrado que sabemos mucho. Humano, pero craso error, y mayor en este caso cuando no se trata de "juzgar" el valor de un "paper" más dado, para su publicación en X revista, sino de evaluar -que es otra cosa- un Proyecto nacional -otra cosa también-, y, nada menos que sobre la acentuación de aspectos válidos e interdisciplinarios que lleven a un mayor desarrollo de las capacidades cerebrales. La ciencia no puede apartarse de la vida, y aún menos de ella los sistemas educativos. En otro ámbito, la búsqueda del Proyecto es la búsqueda de A. Renais, en su película "La vida es una novela". Renais, hombre superior, nos dice muchas cosas (extra Unesco, extra ciencia, extra-misión) que, en el fondo, son intra para todos, y que me confirman en la evaluación interdisciplinaria que ahora integro.

175. El papel de la Unesco, a mi humilde e independiente personal juicio, no puede ser otro que el de apoyar cualquier iniciativa de transferencia de los sub-proyectos anotados -o aún, con los años, de otros-, recomendando, y viendo siempre, que se adapten al contexto, por una parte, y que, por la otra, se ubiquen dentro de un plan general de desarrollo nacional sin lo cual su permanencia y su efectividad son dudosas.

Nota final

176. Aunque no solicitado por Unesco, y con las salvedades que acabo de anotar, el Proyecto Comunicación, del Proyecto para el Desarrollo de la Inteligencia de Venezuela, puede ser, también, óbice de transferencia.

APENDICE

IDEAS RELATIVAS A LOS PROCESOS Y SU ENSEÑANZA

por

Margarita de Sánchez

1. Tanto el proyecto Aprender a Pensar como su continuación, el Proyecto Intelligencia, descansan sobre la base subyacente de procesos y sobre una didáctica de su enseñanza la cual tiende a desarrollar:

- Operaciones de pensamiento, algoritmos, etc., que ayuden a organizar y fundamentar las ideas.
- Creatividad y pensamiento divergente que generen originalidad y
- Integración del pensamiento a otras funciones y acciones del ser humano tanto afectivas como interactivas en su medio.
- Transferencia hacia:
 - . Vida real
 - . Asignaturas y conocimiento organizado (contenidos)
 - . Situaciones de diferente nivel de: abstracción, complejidad, diversidad, familiaridad, controversialidad, originalidad y
 - . Situaciones imaginarias, fuera de lo común, atrevidas, etc.

2. Este proceso se logra a través de un sistema instruccional que contribuya a estimular la creación de patrones de pensamiento que permitan:

- Contrarrestar la polarización.
- Flexibilizar patrones rígidos.
- Buscar nuevos caminos para organizar ideas que complementen el pensamiento lineal natural.
- Desarrollar un sistema de pensamiento que permita pensar en términos de operaciones y de procesos cuyo uso y organización pueda ser logrado:
 - . En una primera etapa, a través de un proceso de práctica y facilitación que genere activación mental intencional, deliberada, voluntaria, consciente y sistemática.
 - . En una segunda etapa, a través de la práctica y de la diversificación de operaciones, oportunidades y situaciones, a un funcionamiento habitual internalizado y transferible a todo tipo de situación.
- Realizar procesos de expansión y contradicción de las ideas que lleven a la resolución de problemas, toma de decisiones, etc.
- Abrir la mente hacia nuevos caminos...

3. ¿De qué manera lograr estos propósitos?

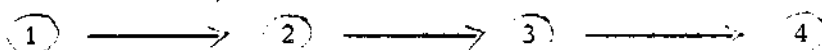
4. Si queremos enseñar un proceso debemos en primer lugar caracterizarlo y definirlo operacionalmente; en segundo lugar asociarlo a contenidos o ejemplos adecuados y tercero desarrollar la manera pedagógica de lograr que el aprendiz lo conozca, lo practique, lo internalice y lo transfiera.

5. Esto quiere decir que:

Si bien los procesos y los contenidos se pueden separar es posible caracterizarlos y manejarlos a voluntad. Si queremos enseñar un proceso, el centro es el proceso y lo que manejamos es el contenido.

6. En nuestra experiencia manejamos cuatro variables para la selección y organización secuencial de los contenidos:

Simple	—————>	Complejo
Concreto	—————>	Abstracto
Trivial	—————>	Controversial
Familiar	—————>	No familiar



(niveles de la variable)

7. Por otra parte, dentro de cada secuencia y en este mismo orden de ideas intercalamos, para lograr los propósitos deseados, ejercicios con contenidos que rompan con ideas convencionales, es decir que incluyan situaciones:

- a) fantásticas
- b) reales
- c) imaginarias
- d) jocosas
- e) inquisitivas, retadoras, etc.
- f) ambíguas

8. La presentación de los ejercicios ocurre en una secuencia que debe empezar con situaciones simples, triviales, concretas y familiares con el objeto de lograr que el esfuerzo se centre en el proceso a ser enseñado y progresivamente se vaya llevando la enseñanza hacia ejercicios que incluyan contenidos que tiendan a considerar situaciones cada vez más complejas, abstractas y controversiales y menos familiares. Es decir, de ejercicios con contenidos 1111 se va llevando al aprendiz a ejercicios con contenidos del tipo 4444 .

9. Como se puede notar, el proceso es el foco del aprendizaje y los contenidos pasan progresivamente de ser instrumentos o medios para el aprendizaje (al comienzo) a ser situaciones reales de aprendizaje (contenidos de las asignaturas, de la vida real, etc.). De esta manera en las últimas etapas ocurre la integración de procesos y contenidos y se da la transferencia de una manera natural y espontánea (Diagrama 1).

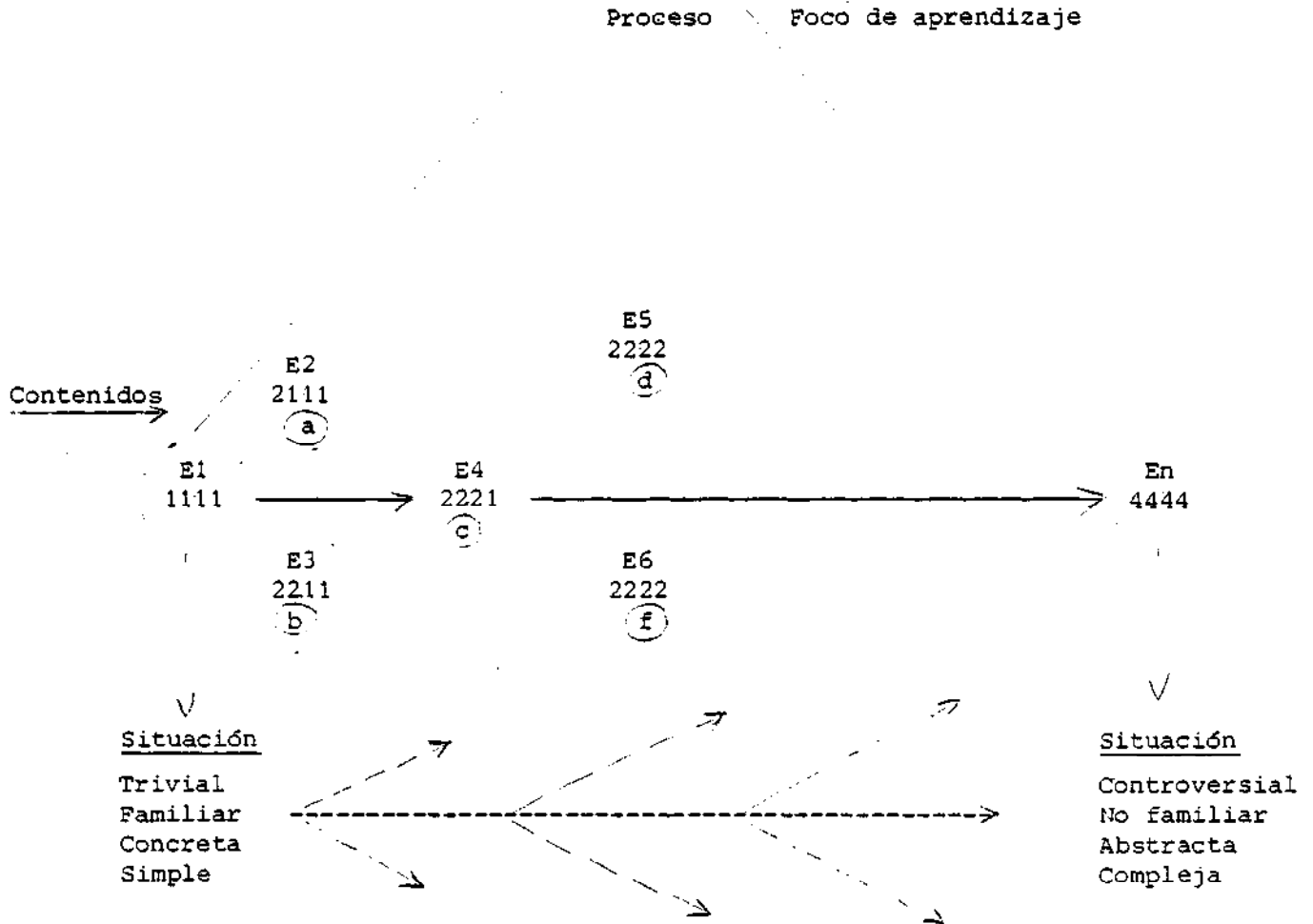
10. Conjuntamente con estas variables se deben considerar en los ejercicios (contenidos) los tipos de situaciones a ser analizadas. En este caso en la secuencia del Diagrama 1 se agregan problemas de tipo a, b, c, etc. (fantásticos, imaginarios, etc.) como los señalados en 1.1, con el objeto de estimular el pensamiento crítico, creativo, imaginativo, etc.

11. La creatividad en este modelo considera factores que involucran entre otras cosas:

- Originalidad, equilibrio y racionalidad
- Espontaneidad
- Movilidad para tratar con situaciones ambiguas, controversiales, imaginarias, retadoras, etc.

12.

DIAGRAMA 1



- Conductas evaluativas y autoevaluativas
- Actitud positiva hacia la retroalimentación, el manejo de ambientes nuevos, etc.


13. El aprendizaje de procesos, de acuerdo a nuestra experiencia, ocurre por fases que se superponen e interactúan. El diagrama 2 ilustra esta situación.

14. Caso de un proceso: \textcircled{A}
- | | | |
|--------|---|---|
| Fase 1 | \textcircled{A} | El alumno conoce el proceso |
| Fase 2 | $\textcircled{A} \dashrightarrow \textcircled{A}$ | El alumno usa el proceso cuando se le pide. |
| Fase 3 | $\textcircled{A} \rightarrow \textcircled{A} \dashrightarrow \textcircled{A}$ | El alumno usa el proceso de manera espontánea. |
| Fase 4 | $\textcircled{A} \rightarrow \textcircled{A} \dashrightarrow \textcircled{A} \rightarrow \textcircled{A}$ | El alumno transfiere el proceso a situaciones nuevas. |

15. Más de un proceso: \textcircled{A} \textcircled{B} y \textcircled{C} , por ejemplo (esto ocurre después de que cada proceso está en fase 3 ó 4).

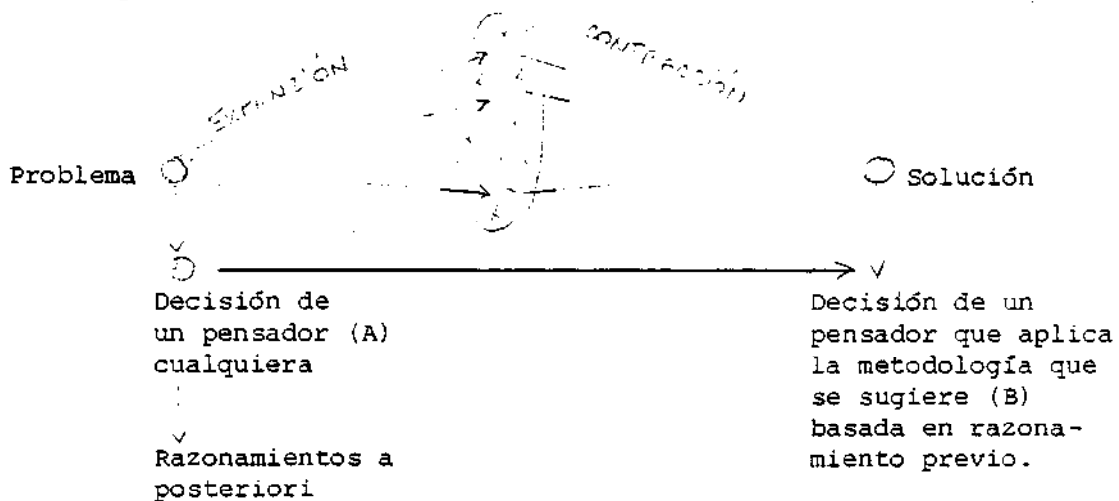
\textcircled{A} \textcircled{B} \textcircled{C} El alumno usa A, B y C conjuntamente porque se le pide.

\textcircled{A} \textcircled{B} \textcircled{C} El alumno usa A, B y C en forma espontánea pero secuencial.

 El alumno usa A, B y C en cualquier orden y en variedad de patrones.

16. Para lograr los aspectos expresados en este resumen debemos generar procesos que permitan:

17. Retardar la toma de decisiones y ampliar la visión del problema. Esto lo hacemos: a través de los dos procesos, uno de expansión y otro de contracción, los cuales se pueden realizar en forma simple y compleja y pueden repetirse una y otra vez en un mismo acto de pensamiento. Ilustrando



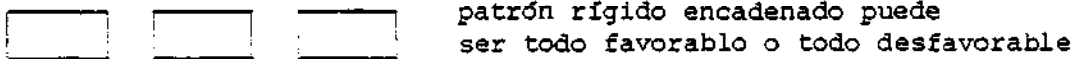
18. El pensador A cuando se le plantea una situación "piensa", da una respuesta y luego sigue pensando para convencer a otros acerca de su decisión. El pensador B piensa primero, luego toma una decisión y la puede sostener con argumentos basados en un razonamiento previo. Las herramientas:

- . Permiten contraer y expandir
- . Abrir nuevos caminos "no lineales" de pensamiento.
- . Ampliar la visión del problema.
- . Introducir componentes originales y creativos.
- . Reducir la impulsividad.

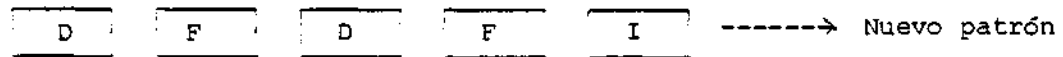
19. Romper patrones rígidos de pensamiento a través del uso de herramientas o procesos que incorporan a los patrones lineales otros caminos o ideas que generen diversidad.

20. Ejemplo:

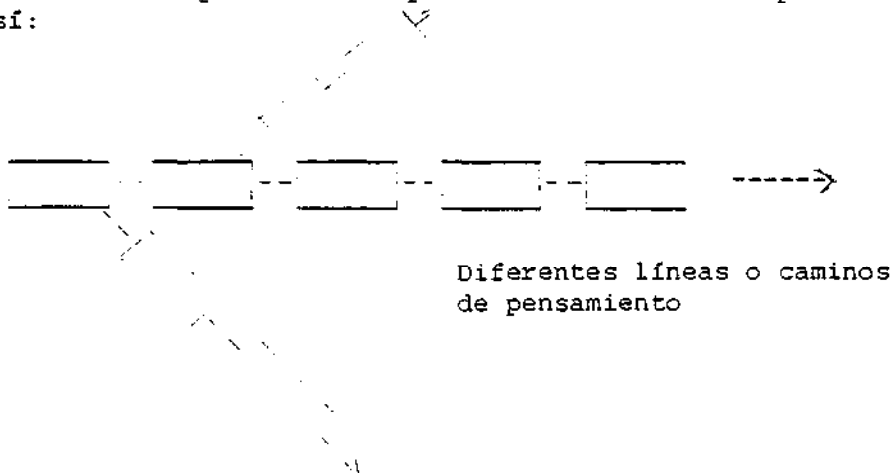
a) Un pensador cualquiera tiene tendencia a pensar en forma lineal con patrones rígidos, determinados por conocimientos y experiencias previas.



b) La introducción de una herramienta, como por ejemplo el PNI, puede hacer que la persona, si para fijar ideas tiene un patrón "todo desfavorable o negativo", incorpora ideas favorables e interesantes que antes no había considerado o que por bloqueo mental no había tomado en cuenta.



Esto unido al proceso de expansión descrito antes podría originar un patrón así:



21. Incorporar estos dos elementos a manera de enfoque, en las prácticas con los ejercicios de acuerdo a lo indicado en el aparte 1.

22. Finalmente, este proceso de enseñanza requiere de una didáctica especial y de un docente con un perfil también especial. Un análisis más profundo de cada uno de los aspectos tratados en estas líneas ha permitido definir criterios precisos para conformar un sistema de entrenamiento y de seguimiento adecuado al propósito de este sistema de instrucción centrado en procesos.

23. Es de destacar que el hecho de que el sistema sea centrado en procesos no significa que se desmidan los contenidos, lo que se quiere es integrar ambos tipos de aprendizaje.

G. INFORME DE Hugo OSORIO MELENDEZ, Especialista en Comunicación Social

INDICE

	<u>Página</u>
INTRODUCCION	166
I. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN RELACION AL PROCESO DE COMUNICACION EDUCATIVA	169
<u>Bases Teóricas</u>	169
<u>Proyectos "Aprender a Pensar" e "Inteligencia"</u>	171
<u>Proyectos "Creativa" y "Estimulación Integral"</u>	171
. Interrogantes sobre el método	
. Aporte del método sobre estrategia de aprendizaje	
<u>Proyecto "Educación Visual"</u>	173
. El método y sus ventajas en relación con las comunicaciones	
<u>Proyecto "Enriquecimiento Instrumental"</u>	175
. El método y su relación con las comunicaciones	
<u>Proyecto "Familia"</u>	177
. Relaciones del Proyecto con las Comunicaciones Sociales	
II. ESTRATEGIAS DE USO DE MEDIOS DE COMUNICACION	179
<u>El Programa de Desarrollo de la Inteligencia como un Programa de Comunicación Social y Comunicación Educativa</u>	180
<u>Proyecto "Familia"</u>	181
. Uso de los medios de comunicación	
. Comunicación directa	
. Comunicación destinada a la difusión, motivación y refuerzo, a través de los medios masivos de comunicación	
- Televisión	
- Radio	
- Cine	
- Informatel	
. Elementos de análisis	
. Uso de los medios	
<u>Proyecto "Aprender a Pensar"</u>	185
. Medios de comunicación directos	
. Medios de comunicación masivos	
. Elementos de análisis	
. Juicio crítico	

	<u>Proyectos "Inteligencia" - "Enriquecimiento Instrumental"</u> <u>"Educación Visual" - "Creativa" y "Estimulación Integral"</u>	186
	. Uso de medios directos de comunicación	
	. Elementos de análisis	
	. El uso material de apoyo en el aula	
	. Relaciones interpersonales en la educación	
	. La creatividad en el proceso educativo	
	. Juicio crítico	
III.	<u>ESTRATEGIAS DE COMUNICACION USADAS E IMPACTO DE LAS MISMAS</u>	188
	<u>Impacto social de las estrategias de transmisión abierta</u>	189
	<u>Programas de estrategia publicitaria</u>	189
	. Proyecto "Familia"	
	<u>Programas de estrategia instruccional</u>	190
	. Proyecto "Aprender a Pensar"	
	. Proyecto "Familia"	
	<u>Programas de carácter instruccional con audiencia abierta</u> <u>no organizada, con estrategias de comunicación directa y</u> <u>destinados a la educación formal</u>	191
	. Proyecto "Familia"	191
	. Impacto del Proyecto "Aprender a Pensar"	192
	- Impacto social de las estrategias usadas en la educación formal	
	- A nivel nacional	
	- A nivel internacional	
	- Invitaciones a otros países	
	- Otras actividades nacionales e internacionales	
	. Impacto del Proyecto "Inteligencia"	194
	- A nivel nacional	
	- A nivel internacional	
	. Impacto del Proyecto "Educación Visual"	194
	. Impacto del Proyecto "Enriquecimiento Instrumental"	194
	. Proyecto "Ajedrez"	194
	. Impacto de otros Proyectos	195
	<u>Estrategias de utilización e impacto social</u> <u>del conjunto de estrategias</u>	195
	. Impacto del conjunto de estrategias	
IV.	<u>INTERPRETACION EN FUNCION DEL IMPACTO</u>	196
	<u>Una bien montada campaña publicitaria</u>	197
	<u>La incidencia social del Proyecto "Familia"</u>	197
	<u>La innovación metodológica de los Proyectos "Aprender</u> <u>a Pensar" e "Inteligencia"</u>	198
	<u>Un cierto orgullo nacional por la satisfacción de estar</u> <u>a la vanguardia de un movimiento que, en opinión de algunos</u> <u>de ellos, hasta podría cambiar el rumbo de la humanidad</u>	198

	<u>Página</u>
V.	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	199
<u>Uso de los medios de comunicación</u>	199
. Recomendaciones	
<u>Impacto Social</u>	200
. Recomendación	
<u>La innovación de los Proyectos y su transferibilidad</u>	200
. Proyecto "Aprender a Pensar" y Proyecto "Inteligencia" - Recomendación	
. Proyecto "Educación Visual" - Recomendación	
. Proyecto "Enriquecimiento Instrumental" - Recomendaciones	
. Proyecto "Familia" - Recomendaciones	
. Proyectos "Creativa y Estimulación Integral" (ND-4) - "Ubicación del niño en el Espacio" y "Ajedrez"	
<u>De las evaluaciones</u>	203
. Recomendaciones	
<u>Otras conclusiones</u>	203
VI.	
EPILOGO	204
<u>Estrategias innovadoras que contienen los diferentes Proyectos para el Desarrollo de la Inteligencia</u>	204
<u>Proyectos del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia que puedan ser transferidos a otras realidades</u>	210
<u>Posible papel de la Unesco frente a los Proyectos del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia</u>	210

INTRODUCCION

1. En el Mandato del Sr. Director General de la Unesco, relacionado con la "Misión Intersectorial para preparar la participación de la Organización al Congreso Mundial sobre el Desarrollo de la Inteligencia, en Caracas", me cupo el honor de ser nombrado como especialista en Comunicaciones sociales. Aceptada y cumplida la misión, debo destacar algunos puntos, como preámbulo al informe:
 - Ante todo, lo apasionado del tema.
 - Junto con ello la excelente recepción y cooperación recibida de parte de las autoridades venezolanas y de parte de todos los encargados de los distintos Proyectos. Honestidad, abertura, cooperación, atenciones, son expresiones que pueden multiplicarse sin ningún temor a la exageración. Junto con ello, muy lógicamente y comprensible, el nerviosismo de quien se siente objeto de minucioso análisis y el deseo de destacar lo bueno. Caballeroso reconocerlo, ninguna presión de ningún tipo, ni por obtener opiniones prematuras sobre el resultado de nuestros análisis, ni por comprometer expresiones frente a la prensa hablada o escrita.
2. Misión apasionante, agradable y sin problemas para su desarrollo. Pero misión difícil, de gran responsabilidad y de una presión de tiempo casi cruel. Promedio de horas de trabajo diario tanto en Caracas como en Paría, minimum 13 horas diarias, incluidos festivos. La razón es sencilla: nos encontramos frente a un programa gigante, diversificado en 3 Proyectos, cada uno de los cuales desarrollaba múltiples acciones y requería la lectura de una extensa literatura para su cabal reconocimiento. Amén de las reuniones oficiales y con gente de los Proyectos, se imponía el contacto con extraños a él; con personas de oposición partidaria; con comunicadores connotados, con políticos, científicos, universitarios, líderes, estudiantes, gente de la calle, etc. Ardua labor. Pero a pesar de eso, labor realizada con la conciencia de que, en modo alguno, llevaba a un resultado de evaluación científica de los Proyectos, sino simplemente a agotar los instrumentos de análisis que permitieran una visión general respetable y respetuosa. Este informe, por tanto, es eso: un acercamiento ordenado y en lo posible metódico, a los Proyectos del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia. No es, en resumen, ni una evaluación ni un estudio científico. Los juicios que emito, en consecuencia, permanecen subsidiarios de esta realidad y no pasan de ser una descripción crítica y ponderada que tiene el valor, único tal vez, de pretender ser objetivo y honesto.
3. Hay un elemento importante que creo es de justicia destacar: este es un informe redactado sin el acceso normal a la documentación conocida a que da oportunidad trabajar en el propio país y en el propio escritorio. Este es un informe sin fuentes de consulta, redactado en un hotel, y, por lo tanto, adolece de citas bibliográficas completas, y, en algunos puntos, hasta de la profundidad necesaria.
4. Los Proyectos dependientes del Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia son catorce. Yo me he limitado en mi análisis a ocho, porque, en la realidad, los restantes son aplicaciones de éstos. Yo he procurado destacar las relaciones de los diferentes métodos con las ciencias de la comunicación y estos métodos no cambian su estructura con las nuevas aplicaciones. Cuando, sin embargo, se trata de medir el impacto social o académico, los tengo todos en cuenta.
5. Mi análisis procuro ubicarlo siempre desde una perspectiva de estrategia, de ahí que este informe esté dividido en cinco partes:
 - I. Estrategia de Aprendizaje en relación al proceso de comunicación educativa.

- II. Estrategia de uso de los medios de comunicación
- III. Impacto social de las estrategias de uso de los medios de comunicación
- IV. Interpretación en función del impacto producido por las estrategias
- V. Conclusiones y recomendaciones

6. Antes de entrar en materia, creo necesario detenerme en lo que constituye la dinámica interna del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia. Esta dinámica se constituye por la presencia de tres realidades que son el Programa: la inspiración inicial, las acciones que se ejecutan y la percepción que tiene el público sobre lo que es el Programa. Un estudio en profundidad sobre las relaciones existentes entre estas tres realidades, nos muestra la existencia de un alto nivel de disonancia.

7. Los conceptos básicos manejados en la teoría que sustenta el Programa integral para el Desarrollo de la Inteligencia, requerirían una profunda discusión. Pero, como lo acabo de mencionar, hay una constatación que emerge fácil después de un primer análisis de las ideas que sustentan los Proyectos y de las realidades de éstos. Existen, en efecto, tres diferentes niveles de comprensión de los principios teóricos básicos del Programa de los Proyectos.

8. El primer nivel es el de la inspiración que nace de los escritos y principios del Ministro Machado y que recae directamente en una teoría psicológica que postula la modificabilidad de la inteligencia.

9. El segundo nivel es el del uso que hacen los distintos Proyectos de estos principios y que no coincide plenamente ni en su enunciación ni en su operacionalización con la inspiración inicial. Como suele suceder normalmente en el proceso teoría-acción, se interpone un espacio entre el discurso teórico y la lógica de la praxis concreta. Se crea una dualidad en la que no siempre es fácil distinguir la frontera entre la presencia del concepto teórico y la independencia de la acción. Sin embargo, en el caso presente, la distancia que separa teoría y realidad no es óbice para que todos los Proyectos se consideren leales a la idea inicial que sirve para dar la unidad necesaria para participar de la mística que anima al grupo y aun para existir como Proyecto del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia. En este segundo nivel se manifiesta la pertenencia a la inspiración primitiva, sobre todo por el manejo de ciertas expresiones claves provenientes de la filosofía que pretende sustentar el Programa. Esta dualidad se hace patente en dos consecuencias fundamentales. La primera de ellas es que, como no se da una conexión directa entre teoría y lógica de acciones concretas, los Proyectos son, algunos, de desarrollo con un cierto énfasis en prácticas destinadas, teóricamente, al crecimiento bio-psico-social del niño y, otros de enseñanza de estrategias cognitivas y de aprendizaje.

10. Esta primera consecuencia de la dualidad trae consigo, a mi modo de ver, un efecto positivo: los proyectos adquieren dinámica propia y se liberan de las limitantes de una teoría de difícil sustentación científica en la medida en que adquieren mayor espacio entre su acción concreta y el discurso psicológico que, en teoría, los sustenta.

11. La segunda consecuencia de la dualidad señalada es que, si bien los Proyectos adquieren diferentes niveles de distancia e independencia de las teorías de sustentación, en su realidad práctica no logran la misma independencia en el momento de las evaluaciones. Resulta así que se da una contradicción entre los objetivos inmediatos de los Proyectos y las variables tomadas en cuenta para medir su efectividad o éxito. Normalmente los Proyectos tienden en sus objetivos manifestados a "desarrollar la potencialidad del ser humano a través de sus habilidades intelectuales"; "a activar procesos mentales a través del uso de instrumentos de pensamiento"; "a facilitar la interacción del individuo con el conocimiento de su medio"; "a producir flexibilidad y apertura"; "a lograr crecimiento como miembro de la comunidad social"; "a desarrollar la creatividad..., la originalidad", etc. (Margarita Sánchez), y luego lo que se evalúa con más

detención, y preferencialmente, es la repercusión de los Proyectos en los instrumentos de medida de la inteligencia. Lógicamente el desfase perjudica a los Proyectos y vicia la evaluación, por buena que ella sea, en teoría, en la misma medida en que no busca otros criterios de análisis (ver informe de la Dra. Fernández Ballesteros, en los cuadros 3 y 4).

12. El tercer nivel de comprensión de los principios básicos del Programa y Proyectos para el Desarrollo de la Inteligencia es el de la opinión pública, el que percibe la persona a quien va dirigido el Proyecto en particular, y el gran público en general. Ambos receptores obtienen un mensaje mediatizado ya sea por los Proyectos de un modo directo y por los medios de comunicación, ya sea por los medios solamente.

13. La percepción que se da a estos niveles sobre los principios psicológicos que originan los Proyectos no ha sido objeto de estudios. No obstante, creo que no es difícil aventurar la hipótesis de que responde a un modo completamente popular y sin preocupación científica de lo que es o no es inteligencia. Por lo tanto, frente al mensaje: "Así su hijo será más inteligente", la percepción será la misma que cuando se habla que fulano es inteligente, o que obra inteligentemente, o que, por fin, se puso inteligente. Sin entrar en la disquisición científica de si es posible o no la modificación de la inteligencia, ni menos aún, conceptos psicológicos se manejan cuando se habla de inteligencia. Creo importante señalar aquí que ya sea que opinión pública se defina en el sentido tradicional liberal, ya se interprete en el sentido freudiano, o bien se prefiera la teoría inspirada en Marx ¹⁾, u otras que inciden más fundamentalmente en la expresión de la opinión pública, los estudios coinciden en afirmar que el público deja pasar prácticamente inadvertidas las informaciones que no le afectan directamente. Me parece que éste sería el caso de la carga científica que pretenden tener los programas de cine, radio y televisión en sus mensajes directamente comprometidos con la inteligencia. Lo mismo me parece que sucede con los mensajes transmitidos por intermedio de los multiplicadores o facilitadores y por los maestros de los programas de educación formal. En estos últimos, sobre todo, casi se pierde el mensaje inicial con carga científica sobre la modificabilidad de la inteligencia, por los objetivos manifestados y que se procuran alcanzar en cada Proyecto. Claro que, como lo indiqué anteriormente, el espacio que media entre la praxis de los Proyectos y la teoría inicial es diferente, y en la medida en que adquieran independencia de ella, pierden su compromiso de estar insertos en una teoría de dudable comprobación científica.

14. Con toda esta explicación quiero manifestar que los Proyectos del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia hay que analizarlos:

- a) Independientemente del juicio que pueda merecer el principio psicológico que les otorga su impulso inicial (principios psicológicos y filosóficos del Dr. Machado), y
- b) Independientemente de las evaluaciones dirigidas a describir y mostrar únicamente la repercusión de los Proyectos en los instrumentos de medida de la inteligencia. Esta sugerencia es más válida para algunos de los Proyectos de Educación formal en los que es más flagrante la disonancia entre el principio inspirador y las estrategias de aprendizaje usadas.

1) Teoría liberal, es decir que responde a la creencia en la racionalidad del hombre. Teoría freudiana, la que interpreta los hechos como una acción alógica correspondiente a un impulso irracional e instintivo. Teoría inspirada en Marx, la que interpreta la conducta como movida por impulsos irracionales "racionalizados" por pseudoexplicaciones que los sujetos, de plena buena fe, dan a sus propias acciones.

15. Inicié este informe indicando que, supuesta la disonancia existente entre la sustentación teórica que da origen a los Proyectos, y los propios fundamentos psicológicos de éstos, cada actividad debería analizarse independientemente de los principios filosóficos del Ministerio de la Inteligencia, para dar lugar a un análisis en concordancia con sus propios basamentos teóricos y con sus propios objetivos. Es lo que he procurado hacer. Permanecen, sin duda, aspectos importantes que habría valido la pena tratar, pero ha sido imposible por la premura del tiempo y por la falta de documentación adecuada.

I. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN RELACION AL PROCESO DE COMUNICACION EDUCATIVA

Bases Teóricas

16. Los Proyectos del Ministerio y del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia, destinados a la Educación Formal, se sustentan en el principio de que en la enseñanza actual es necesario enfatizar la posibilidad de conducción de los procesos, más que de los contenidos. Los Proyectos "Aprender a Pensar" e "Inteligencia" son especiales exponentes de esta realidad. Estos fundamentos del Proyecto o de los Proyectos los llevan a buscar modos de activar procesos mentales valiéndose de instrumentos de pensamiento que permitan al alumno, primero aplicar los procesos, luego internalizar esa aplicación creando actitudes analíticas y luego convertir en hábito las destrezas adquiridas. Dicho en otras palabras, se trata de adquirir destrezas mentales y estrategias mentales que conduzcan al dominio de los procesos. La intencionalidad última de todo es ayudar a atender mejor, a aprender mejor, y a pensar mejor.

17. Es decir, en último término se trata de estrategias de aprendizaje. Las estrategias que proponen los distintos Proyectos para el desarrollo de habilidades de Pensamiento tienen diferentes objetivos:

- a) "Incentivar operaciones de pensamiento, algoritmos, etc., que ayuden a organizar y fundamentar ideas".
- b) "Desarrollar la creatividad y pensamiento divergente que generen originalidad", y
- c) "Procurar la integración del pensamiento en otras funciones del ser humano, tanto efectivas como interactivas con su medio" (Cf. Sánchez Margarita, Ideas relativas a los procesos de enseñanza).

18. Creo importante destacar, en primer lugar, que la didáctica que postula el papel preponderante que se debería dar a los procesos sobre los contenidos ha sido una de las propuestas más repetidas, desde hace varios años, por los comunicadores de la educación, los tecnólogos educativos y los psicólogos. Más aún, el tema sigue adquiriendo mayor relieve con el tiempo y se perfila como la solución a la crisis cualitativa de la educación que aqueja, principalmente, a nuestros países latinoamericanos. De manera que no es extraño el hecho de que un grupo de educadores se consagre a descubrir una estrategia de aprendizaje en la que se desarrolle "un sistema de pensamiento que permita pensar en términos de operaciones y de procesos"; que defina claramente "que los procesos y los contenidos se pueden caracterizar y manejar a voluntad", y que, por lo tanto, quieran encontrar una estrategia de aprendizaje que "pueda enseñar el proceso (como centro de la enseñanza), y manejar el contenido" (Margarita Sánchez, idem, p. 3s). El empeño responde a una larga aspiración. Lo académicamente importante es cuando el empeño obtiene algunos resultados. Y, aparentemente, en el caso de los Proyectos del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia, se dan dos resultados positivos:

19. El primero es que se encuentran o si se prefiere, se proponen las estrategias o algunas de ellas, para permitir pensar en términos de operaciones y procesos.

20. La segunda es ofrecer la didáctica de la enseñanza de esos procesos eficaces. Y, acompañando a estos dos resultados positivos, una medida práctica que hace eficaz el descubrimiento: introducir en el curriculum ordinario, y como asignatura independiente, la enseñanza de esta estrategia de aprendizaje.

21. Tal como indiqué al principio, ni la aspiración, ni el empeño por encontrar métodos que desarrollan sistemas de pensamiento, son nuevos ni en tecnología, ni en comunicación educativa. Najda Antonijevic y Clifton Chadwick en su artículo "Estrategias Cognitivas y Metacognición" (1983), nos hablan de la perspectiva de las estrategias cognitivas y nos dicen que éstas descansan sobre tres elementos fundamentales:

- a) La existencia de procesos cognitivos, que consisten en métodos o mecanismos internos que sirven para percibir, asimilar, almacenar y recuperar conocimientos.
- b) Destreza mental, que se adquiere cuando los procesos han sido desarrollados a un nivel de eficiencia relativamente alto, y las
- c) Estrategias de aprendizaje, que son la aplicación de una destreza mental (es decir de procesos eficazmente desarrollados), a una tarea determinada de aprendizaje.

22. Gagné, cuando habla de las estrategias cognitivas las define como las destrezas de manejo de sí mismo que adquiere el alumno para dominar su propio proceso de aprender, de atender y de pensar. Si analizamos la afirmación, nos encontramos con que ella, amén de contemplar los contenidos en el aprendizaje destaca la existencia de las destrezas del manejo de sí mismo, es decir, el aprendizaje de los propios procesos. Piaget suma nuevos elementos a esta afirmación cuando señala que el alumno no solamente aprende lo que aprende, sino cómo lo aprende. Antonijevic y Chalwick, citando a Simon y Atkinson, nos recuerdan que Skinner habla de un mecanismo llamado "control ejecutivo" y que no es otra cosa que un constructo hipotético que pertenece al "cómo" se aprende, es decir al proceso.

La idea de la necesidad de privilegiar de algún modo los procesos no es pues absolutamente novedosa entre los estudiosos de las teorías del aprendizaje. Tampoco lo es entre los que enfocan el problema desde la perspectiva de la comunicación educativa y desde las exigencias de la Tecnología Educativa.

23. En tecnología educativa y en comunicación educativa, existe, en general, no solamente un consenso sobre que el aprendizaje incluye tanto su contenido como la forma por medio de la cual se aprende, sino que es un deseo manifestado constantemente que de algún modo se insista en los procesos de aprendizaje como una manera de salir al encuentro de la crisis cualitativa de la enseñanza mejorando así los sistemas educativos. Son repetidas también las afirmaciones que insisten en que tratándose de transferencia tecnológica se vea modo de adoptar y adaptar los procesos y no los contenidos de la enseñanza (Osorio, 1981). Existe, por tanto, una tradición científico-tecnológica que aboga por la necesidad de introducir en la educación estrategias de aprendizaje o tecnologías que destaquen cómo pueden ser enseñadas estas técnicas y que den a los procesos el énfasis que necesitan para terminar con una educación basada en la memoria únicamente. No todos los Programas del Proyecto para el Desarrollo de la Inteligencia, destinados a la educación formal, sin embargo, participan en la misma medida de estos principios y de esta convicción, razón por la cual los trataré independiente y brevemente, cada uno de ellos.

Proyectos "Aprender a Pensar" e "Inteligencia"

24. Creo que ambos Proyectos se sitúan dentro de lo que he expuesto hasta este momento, es decir al interior de un empeño de estrategias cognitivas en las que el énfasis recae fundamentalmente en los procesos más que en los contenidos y en los que una clara metodología, aplicada a diversos ejercicios y herramientas, conduce progresivamente a situaciones con condiciones cada vez más complejas y abstractas. Cito a la Directora del Proyecto: "Como se puede notar, el proceso es el foco del aprendizaje y los contenidos pasan progresivamente de ser instrumentos o medios para el aprendizaje (al comienzo), a ser situaciones reales de aprendizaje (contenidos de las asignaturas, de la vida real, etc.). De esta manera, ocurre la integración de procesos y contenidos y se da la transferencia de una manera natural y espontánea". "Es de esperar que el hecho de que el sistema sea centrado en procesos no significa que se desmudan los contenidos, lo que se quiere es integrar ambos tipos de aprendizaje" (Sánchez Margarita, idem, pp. 11-13). Desde el punto de vista de la comunicación educativa y de la tecnología educativa, por tanto, estaríamos frente a una de las estrategias de aprendizaje llamadas meta-cognición o meta-aprendizaje o en el caso de las comunicaciones, meta-comunicación. Estas se definen como el discurso que se hace sobre la misma materia del conocimiento del que se trata, o, este caso concreto, como la conciencia que cada uno puede adquirir de sus propias habilidades mentales. Flavell (1976) habla de la meta-cognición como el conocimiento o conciencia que uno tiene sobre sus propios procesos y productos cognoscitivos y sobre cualquier cosa relacionada con ellos. En este caso serían tanto las propiedades relevantes al aprendizaje de la información como a la de los datos obtenidos. La meta-cognición, por lo tanto, se refiere, entre otras cosas, a la regulación y ordenación de los procesos en relación a los objetos cognitivos, y a los datos o información sobre los cuales ellos influyen normalmente y que están al servicio de un objetivo o meta relativamente concretos. Lo fundamental, dentro de esta concepción, es que la conciencia del modo cómo se aprende, puede ser un instrumento válido para hacer más fácil el aprendizaje futuro y para poner en práctica métodos eficaces que ayuden a seleccionar, entender y reflexionar sobre la información. Desde este punto de vista, y mientras los Proyectos para el Desarrollo de la Inteligencia pretendan acentuar el énfasis en los procesos más que en los contenidos podemos interpretar el hecho como la opción racional de un principio válido en Tecnología Educativa y en Comunicaciones, y que se va perfilando en este momento como una de las grandes soluciones para la enseñanza-aprendizaje del futuro.

Proyecto "Creativa" y "Estimulación Integral"

25. La concepción del método parte del principio de que el desarrollo de la inteligencia humana es un desafío de fácil solución; que todos podemos llegar a superar notablemente nuestros cocientes intelectuales y que un instrumento eficaz para ello es el propuesto en el ND-4. La estrategia cognitiva postulada en este método pretende aislar los procesos de los contenidos, para poder presentar un complicado sistema de filtros que en principio darían grandes habilidades de pensamiento. El método supone que para la iniciación de la jornada de trabajo se comienza "induciendo" una idea, que sirve de "gancho" o de "anzuelo" y que hace interesarse al estudiante por el problema. "La inducción es independiente del problema o del tema de interés". La inducción o "la idea inducida, es el pensamiento de tipo reactivo que se propone al cursante para que trabaje sobre él, y que no es necesariamente válido, ni verdadero. Su función es simplemente activar los procesos y poder llegar a una idea deducida, descubierta por el cursante" (Natalio Domínguez).

Interrogantes sobre el método

26. La metodología de este proyecto descansa, en principio, sobre la separación absoluta y sistemática de los procesos educativos de sus correspondientes contenidos, hasta el punto de que los procesos puedan impartirse independientemente. No se trata

ya, como en el caso de los Proyectos "Aprender a Pensar" e "Inteligencia", de una estrategia que busca inicialmente un énfasis en los procesos y un manejo secuencial de los contenidos. No se trata de un orden de ideas en el que de contenidos simples, concretos y triviales, se vaya a contenidos complejos, abstractos y controversiales (Sánchez Margarita), sino de una especie de empeño por permanecer siempre y únicamente en la estrategia del proceso sin tener en cuenta para nada el contenido, ni siquiera como perspectiva cercana. Es decir, ya no es cuestión de una separación formal entre procesos y contenidos y del énfasis necesario que habría que dar, en algunas oportunidades, a los primeros, sino una especie de meta-proceso indefinido. Desde el punto de vista de las comunicaciones, resulta difícil imaginar prácticamente un sistema de significantes sin significado; una señal sin información o simplemente un discurso del discurso. El hecho de enfatizar los procesos es una estrategia cognitiva, pero la estrategia resultará válida mientras pueda resistir la realidad del fenómeno de interrelación existente entre las mismas estrategias cognitivas y los sistemas de símbolos que ellas requieren y los medios de comunicación. "Un lenguaje, dice Antoine Vallet, no es una pura forma, un molde capaz de encerrar el pensamiento elaborado por el hombre. Fondo y forma, contenido y expresión están íntimamente unidos. Cada lenguaje impone una cierta manera de sentir, de pensar, de educarse, en definitiva es una actitud de espíritu".

27. Los sistemas de símbolos, o los modos de apariencia, como los designa Salomon (1979), son una serie de elementos cuya finalidad es de constituirse en el modo como adentrarse en una determinada área o campo de referencia y que se maneja de acuerdo a ciertas reglas o convenciones sintácticas que hacen posible la comprensión del símbolo. El lenguaje y las matemáticas constituyen uno de estos sistemas de símbolos, y lo constituye también el arte. El aprendizaje, el desarrollo de la cultura de alguien, y por ende, el estímulo de su inteligencia, no son otra cosa que la relación directa con el número de sistemas de símbolos que cada persona es capaz de dominar, entender, y utilizar. Y dentro de cada sistema, la amplitud de comprensión y dominio del mismo determinan el grado de capacidad de comunicación dentro de ese sistema de símbolos. Los sistemas de símbolos, muchas veces, imponen ciertas formas para el desarrollo de las estrategias cognoscitivas. Estas formas deben ser usadas cuando se aplica la estrategia para que ésta tenga significado. Las estrategias, en efecto, no existen en el aire, sino que de alguna manera reflejan los sistemas de símbolos y su contenido. Una estrategia no puede separarse del contenido, como no puede separarse el fondo de la forma. Es distinto enseñar al alumno a manejar sus propios procesos de información insistiéndole en que su relación con cualquier sistema de símbolos sea lenguaje, matemáticas, artes, ciencias, o cualquier situación vivencial, son formas de entender y constituyen sistemas de comunicación al negarle la perspectiva del mundo en el cual vive, encerrándolo en una verdad o falsedad inducidas, o en un hecho o una realidad humana en que la verdad, falsedad o hechos constituyen la única mediación entre su subjetividad y un acto que no es el de aprender, sino el de aplicar su experiencia personal sin dar significado. El acto de aprender, en cambio, implica siempre dar significado. El acto educativo requiere, además de la información inicial necesaria para conocer un problema de cualquier índole, penetrar en él para aprehenderlo en toda su dimensión y en todas sus relaciones. Requiere también descubrir si el problema necesita información nueva (que es el caso normal en la educación y en la vida cotidiana), para de allí proceder a tomar las medidas del caso para encodificar y retener la información. Requiere, por último, y de acuerdo a la relación del problema-información, generar la respuesta apropiada.

28. Los métodos ofrecidos por el Programa Creativa y Estimulación Integral, constituyen un buen instrumento para la utilización y procesamiento de la primera información, o de la información proporcionada en relación al planteamiento del problema o de un estímulo dado, pero, repito, estos instrumentos sin las estrategias pertinentes de acercamiento a nueva información, sin criterios sobre sus posibles combinaciones, resultan vacíos y peligrosos. Este peligro y vacío se dan en la medida en que estos

instrumentos constituyen elementos aplicables a cualquier situación, de un modo absolutamente subjetivo, y contradictorio con la necesidad de transmisión y comunicación de la tradición científica. Es cierto que todo acto de aprendizaje, sobre todo si se trata de educación personalizada, requiere una visión personal del sujeto que aprende, pero esto supone enseñar al sujeto a recoger información y relacionarse con el mundo en un auténtico acto de comunicación.

29. Se podría afirmar que, dentro de la psicología del aprendizaje y, por tanto, dentro de los postulados de la tecnología educativa, los instrumentos de pensamiento propuestos por el método general que sustenta el Proyecto, constituyen sólo algunas de las estrategias cognoscitivas y, por tanto, siendo buenas y produciendo en algunos casos resultados satisfactorios, son parciales. Todas esas herramientas, siendo válidas, a la postre podrán ser de poca utilidad sin el uso adecuado del razonamiento inductivo y deductivo que se nutre de la información adquirida con anterioridad al problema por solucionar y de la que se busca porque no se conocen todas sus interrelaciones.

30. Otro de los vacíos que produce el intento de impartir procesos independientemente de los contenidos es el de no lograr adecuarse a todas las necesidades que supone la adquisición de los conocimientos, ni lograr llegar a todas las áreas básicas en las que se desarrollan las estrategias cognoscitivas. Es cierto que el sistema puede aplicarse, con relativo éxito, tratándose de captar la atención del alumno frente al problema: lo mismo que para hacerle extraer de él la información que él puede proporcionar. Es importante, de hecho, descubrir por ejemplo, lo que cada sentido puede captar de la situación dada y desde allí priorizar por orden de importancia, la información posible. Pero esto no basta dentro del vasto y complejo sistema de aprendizaje. Hace falta, por ejemplo, querámoslo o no, un proceso de descifrar y de codificar la información para retenerla en la memoria (Winn, 1982), y hace falta un reconocimiento de la información acumulada en la memoria sobre el problema, lo mismo que de la que falta para conocer, para dar una solución adecuada al mismo. Este conocimiento de lo que no se sabe es de suma importancia en el aprendizaje, ya que él permite descubrir la información relevante existente y permite plantearse objetivos y metas que conduzcan a un nuevo aprendizaje.

Aporte del método como estrategia de aprendizaje

31. Uno de los aspectos positivos de los métodos que sustentan los Proyectos instruccionales del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia, es decir, tanto los Proyectos "Aprender a Pensar" e "Inteligencia", como el "Creativa" y "Estimulación Integral", el buen uso que en ellos se hace de la estrategia afectiva para el aprendizaje. Dentro de las estrategias de aprendizaje, en efecto, ésta juega un papel importante. El hecho de centrar el esfuerzo en el alumno, con índices relativamente bajos de ansiedad; el hecho de abandonar parte de la responsabilidad de los resultados en el grupo; la capacidad que da el método para dirigir a voluntad los propios acercamientos, propician una gran motivación. Si a esto se suma el sentimiento de éxito que dan los instrumentos de análisis desde el momento en que "descubren" la propia capacidad de lógica, los factores afectivos adquieren importancia fundamental como estrategia afectiva que motiva el aprendizaje. Sternberg nos señala que mientras en el campo de la inteligencia se sabe mucho acerca de la capacidad de aprender y razonar, se conoce mucho menos en relación con el ambiente y la capacidad de motivarse a sí mismo, lo que también constituye parte de la inteligencia.

Proyecto "Educación Visual"

32. Es un Proyecto en el que apelando al tecnicismo actual en el que el hombre necesita nuevas formas de captación de mensajes y de interacción, insiste en la necesidad de desarrollar habilidades intelectivas de comunicación, y destrezas y método de

percepción. Se propone tomar en cuenta no sólo el medio de comunicación verbal y de interacción verbal, privilegiado hasta el presente, sino la interacción visual, como forma de abrir un nuevo camino de comunicación. Tiene como objetivo manejar variables relacionadas con la percepción visual para el desarrollo de un lenguaje visual y descansa en el principio de que el desarrollo armónico de las potencialidades del hombre requiere habilidades intelectuales y cognoscitivas que le obligan a ocupar mejor sus sentidos para así ampliar la comunicación con el mundo que lo rodea y su propio mundo en el que procesa la información que recibe. Hace énfasis para ello entre lenguaje visual y lenguaje verbal: palabra e imagen. El método no se propone adentrarse en la simbología del arte, ni proporcionar un instrumento de expresión artística. Tal vez en un momento dado, podría favorecer o desfavorecer la captación o expresión artística de la imagen, pero como efecto colateral, ya que lo que pretende el método es simplemente salir al paso de una constatación repetida por los comunicadores en la actualidad: vivimos en un mundo de imágenes y desconocemos su lenguaje. El cine, la TV, la publicidad y la propaganda determinan gran parte del lenguaje comunicacional y estamos un poco inermes frente al brillo de la imagen y frente a una decodificación dirigida.

33. El método supone problemas de educación visual y de atención frente a colores y formas. Supone un desconocimiento de la simbología de la imagen y el color y se propone ayudar a comprenderla y usarla. Es un esfuerzo de supervisión y de ordenación de los procesos en relación a los objetos cognoscitivos, a los datos o a la información sobre los cuales ellos influyen normalmente.

34. Se lo puede definir como un método instruccional que tiende a despertar y desarrollar destrezas de atención en el niño. En él se usan sistemas de símbolos adecuados a la edad del niño y adquieren primordial importancia el lenguaje hablado y las formas geométricas con miras a procurar la fijación y repetición de la imagen representada.

El método y sus ventajas en relación a las comunicaciones

35. El uso de imágenes es un proceso cognitivo clásico. Crear y manejar imágenes es una destreza mental. Cuando se usan las imágenes para aprender algo, las imágenes funcionan como estrategias del aprendizaje (Winn, 1982).

36. Beauvalet Cl. (1966) nos habla de que son las ideas las que nos separan y la presencia la que reúne. Es esta la razón, agrega, por la que las ideas siempre tienen algo de agresivo, mientras que el conocimiento por la imagen es más fraternal. De ahí su seducción y poder de captación. La imagen es condescendiente, inspira confianza y tiene algo así como una naturaleza femenina que nos puede enseñar su propio modo de acercarnos al mundo por simpatía y por connivencia.

37. Roland Barthes (1970) señala como se puede llevar al alumno de la simple lectura descriptiva a la connotación perceptiva, ideológica y ética de la imagen.

38. Hoy día se habla de la civilización de la imagen y de su poder reforzador de la dimensión visual y concreta del conocimiento. La imagen tiene no sólo el brillo de su atractivo sino también la potencialidad de transformar el equilibrio del individuo devolviéndole a su percepción global o al conjunto de elementos aprehendidos de la realidad, por varios sentidos, el valor que el racionalismo de los últimos siglos le había negado. La imagen proporciona una "visión del espacio" en contraposición de la "visión en el espacio". Da la oportunidad de obtener simultáneamente varias perspectivas y conjuntos y consigue que el individuo adquiriera una visión de sí mismo, y, gracias a esto, hasta una nueva conciencia de sí mismo y una nueva interpretación del universo, de un modo más sintético (Gusdorf, 1960).

39. Contrastando con la percepción de la era mítica, la que proporciona la imagen hoy día puede ser crítica, a condición de dominar el lenguaje de la imagen y someterse a sus requerimientos científicos.

40. Es un hecho admitido por todos que la imagen juega un papel que acrecienta día a día su importancia como mediación de nuestra cultura. Más aún, cada persona, al discutir su propio mundo lo hace condicionado no solamente por su experiencia anterior, entre otras cosas, sino de una manera preponderante, por su manejo de sistemas de símbolos. El hecho de aprehender las cosas o el mundo implica un acto de significación, un acto de revelación, de dar un significado. Esto trae como lógica consecuencia que la educación que proporciona al alumno un modo de aprehender mejor el mundo, porque domina más sistemas de símbolos que mejoran su percepción, es mejor. Esto en la realidad significa que si, como afirma Salomon, cada sistema de símbolos tiene su propio campo de referencia, el desarrollo de la cultura, del aprendizaje y el mismo estímulo de su inteligencia, están en relación directa con el número de sistemas de símbolos que domine y de la amplitud y profundidad de la destreza que tenga en los mismos. Creo que el método en este Proyecto se propone encontrar modos de enseñar a descubrir la información y recogerla; a establecer nuevos procesos de información y nuevos procesos de comunicación. Creo también que el método lleva a desarrollar la "atención" del alumno frente a un problema dado. La atención es una de las áreas cognoscitivas esenciales para el aprendizaje. Ella logra que el sujeto que aprende sepa captar toda la información que el objeto puede darle. Es importante saber mirar, qué mirar y hacia dónde, lo mismo con los demás sentidos, para extraer la información relacionada con la situación de enseñanza-aprendizaje y para establecer la comunicación necesaria. Un método que insiste en proporcionar al niño el dominio de un nuevo código de símbolos le está dando un instrumento nuevo de comunicación y una destreza mental que le facilita el aprendizaje.

41. Evidentemente el hecho de usar elementos que se tocan, se palpan, se miran y ordenan por los propios niños constituye un elemento estimulante. Lo mismo el hecho de mantener la acción. En este método los niños quedan involucrados en la acción a través de una comunicación directa con los objetos. Podríamos añadir que a priori los métodos visuales y audio-visuales constituyen una mejora sobre los puramente verbales de instrucción.

42. Posiblemente, el programa no insiste en los contenidos tradicionales de la primera enseñanza, como lectura, escritura, números, etc., sino en la resolución de problemas. Es decir, es un aprendizaje a través de la creatividad, de la retención de una imagen y su repetición por medio de formas similares a las vistas en un primer dibujo, junto al descubrimiento de otras posibles formas y la facilidad de expresión. Pero no podemos olvidar que cada ciencia, cada asignatura tiene sus propias funciones dentro de la educación y que la educación tiene sus funciones dentro de la sociedad. No se puede pretender que cada ciencia tenga una especie de responsabilidad total frente a los problemas de la sociedad, ni que una disciplina las tenga frente a todo el complejo educativo. La totalidad del sistema educativo, político, social y económico es la que debe dar respuesta a la totalidad de los problemas. En este caso el objetivo inmediato es claro y creo que lo consigue. Es un asunto diferente evaluar si en realidad el método es o no una innovación que obtendrá los objetivos que se propone a largo plazo. Creo que el a priori debería expresar que no hay motivos para creerlo peor que otros del género. En todo caso, y así lo manifiestan los responsables del Proyecto, está en periodo de evaluación y diagnóstico.

Proyecto "Enriquecimiento Instrumental"

43. El Proyecto "Enriquecimiento Instrumental" está fundado en tres aspectos conceptuales, uno de los cuales pertenece netamente a la psicología educativa, el de la "Modalidad Cognoscitiva", y los otros dos de alguna manera se acercan a los procesos de comunicación.

44. El segundo fundamento es el de la "Experiencia de Aprendizaje a través de un Mediador", y el tercero, que se da en ausencia del anterior, la "Privación Cultural".

La experiencia de Aprendizaje a través de un Mediador se define como la forma en que los estímulos emitidos por el ambiente son transformados por el "mediador". Es este mediador, el padre, la madre, hermanos y otros, el que, guiado por sus intenciones, cultura e investidura emocional, se interpone entre el organismo y el estímulo, selecciona los estímulos que considera más apropiados, los transforma y determina el orden de presentación y ocurrencia más conveniente. El mediador, además, enriquece la interacción entre el organismo y su ambiente con aspectos que no pertenecen a la situación inmediata sino a su propio mundo de significados e intenciones y transmite así valores, creencias, patrones culturales, etc.

45. La carencia de la mediación produce el síndrome de Privación Cultural (Margarita Sánchez, 1981).

El método y su relación con las comunicaciones

46. El método se ubica dentro de un conductismo cognoscitivo cuyo análisis es de competencia de los educadores. Yo me limito a subrayar la coincidencia de parte del substrato teórico del método con el enfoque ecológico de la comunicación humana y con una cierta visión fenomenológica de la comunicación. Pretendo aclarar así que, si bien el método puede ser novedoso, no lo son sus bases teóricas, al menos en lo que dice en relación a las ciencias de la comunicación.

47. El enfoque ecológico de la comunicación destaca el hecho de que ésta y su interacción se realizan no solamente entre individuos y en la sociedad sino que suponen una serie de realidades externas que normalmente se traducen en señales emitidas por alguien y percibidas por otro. Esta señal, imprescindible para que se inicie y se dé el acto de comunicación, constituye una modificación introducida por el sujeto en el entorno, o en el medio ambiente general, modificación que, por su parte es perceptible o tiene posibilidad de serlo, por otras personas. Esto se transforma en un círculo de emisión y percepción de mensajes, es decir en la sociedad, y es la sociedad, o la mediación del entorno, la que permite que los hombres se comuniquen.

48. Esto no quiere decir que el hombre que comunica lo haga desde fuera del cuerpo social; él permanece como miembro del mismo y es parte del proceso. De este modo la sociedad está llena de una serie de elementos comunicacionales que se traducen en significados, símbolos, ideas, valores, creencias, cultura, etc. Se destacan de este modo y mediante estos conceptos las condiciones de diversa índole que afectan al individuo en su comunicación: herencia, estructura mental, influencia mental, grupos de pertenencia, cultura y demás.

49. Así como la mediación del entorno influye en los individuos, lo hace también en los grupos sociales. Estos grupos, a los que pertenece también el individuo, sufren además la influencia de la historia, geografía y demás interrelaciones ambientales. Junto al individuo que conoce, que aprende y actúa, existen esos sujetos activos o sociales de reconocimiento y de interacción que, a su vez, condicionan el sujeto individual. Gurvich y Marcel Maus nos hablan de "fenómenos sociales totales". Debido a diferentes causas esta influencia ecológica que experimentan los grupos está expuesta también a los fenómenos de percepción y selección indentificativa de sus elementos por parte del grupo, resultando así una sociedad heterogénea o con grupos diferentes. Uno de los modos importantes como el individuo se relaciona con su entorno y como lo percibe, es el grupo; su pertenencia a un grupo determinado y su adhesión a los fines comunes del mismo, condicionan su percepción. Los grupos, en efecto, son sujetos colectivos de un patrimonio de ideas, de valores, de cultura, de proyectos de vida emotiva y afectiva propias.

50. Kurl Lewis nos habla de situar los términos de toda comunicación en su propio contexto social, es decir, en los límites de sus grupos. De manera que si por cualquier razón un individuo no logra establecer comunicación con su grupo original se

verá privado también de sus ideas, de sus programas de acción y de sus valores. En ese caso necesitará, o bien de un agente externo que le haga de portador del mensaje que le es propio, o necesitará el dominio de un sistema que le permita suplir, de algún modo, la deficiencia grupal. El hombre privado de mediación, prácticamente está privado de la cultura que le pertenece. La cultura constituye, de hecho, un proceso mediador entre el mundo en que nos desenvolvemos y nuestra conciencia; y constituye también la mediación entre nuestra conciencia individual y la conciencia social del hombre. Pero esta mediación no se actúa, no se realiza sino a través de la comunicación, como instrumento humano al servicio de la transmisión y creación del saber, y como proceso de constitución de la sociedad. Todos los procesos sociales, en efecto, se remontan de algún modo a procesos comunicativos (Max Bense).

51. Dije también que el método en su concepción teórica, parece tener relación con un enfoque antropológico fenomenológico de la comunicación.

52. El pensamiento fenomenológico de la comunicación nos enseña, ante todo, a considerar la dimensión social de la existencia humana, su abertura al otro no como una propiedad que se agrega a una existencia definitiva y terminada o completa en ella misma, sino como una dimensión constitutiva y esencial de la existencia. Husserl (1962), dice que la característica de la conciencia es la intencionalidad, lo que significa que la conciencia es conciencia de algo, es decir que está intrínsecamente definida por su relación con alguna cosa del universo (Carontini, 1972). Mediante esta relación el individuo da un significado a las cosas, las hace manifiestas, las instala en la realidad y en sí mismo. De manera tal que, al final, el sujeto lo es en la medida misma del mundo que relaciona. He ahí pues la importancia de la relación, la comunicación y la mediación. Los medios de comunicación constituyen, por sí mismos, maneras particulares de mediación interhumana y el padre, la madre, los hermanos y cuantos rodean al niño se constituyen, por natural predisposición, en el medio para la forma de relación necesaria entre él y el mundo.

Proyecto "Familia"

53. El Proyecto "Familia" es una acción masiva de educación no formal, dirigida al núcleo familiar a fin de que éste pueda fomentar el desarrollo de todas las potencialidades del niño. Dirige su acción al niño, a través de la familia, y se ocupa desde su concepción hasta los 6 años.

54. El Proyecto Familia encuentra sus fundamentos en dos conceptos teóricos:

- a) La inteligencia se desarrolla. Crece en función de su interacción gradual con los estímulos ambientales.
- b) El proceso evolutivo del niño se explica en función de una multiplicidad de factores ambientales, unos de naturaleza biofísica, (salud y nutrición), y otros de naturaleza psico-social (estimulación psico-afectiva adecuada).

55. El Proyecto Familia, como programa de educación no formal, llega a la madre desde los servicios prenatales y las maternidades, penetra en la familia a través de la participación de la comunidad mediante una acción directa y, finalmente, cubre toda la población por medio de una expansiva utilización de los medios de comunicación social (Beatriz Guzmán de Manrique, Directora del Proyecto Familia, en Resumen del Proyecto Familia, 1982-1983).

Relaciones del Proyecto con las comunicaciones sociales

56. No me detengo a analizar el primer fundamento teórico del Proyecto, que se refiere a que la inteligencia se desarrolla y crece. Tampoco me refiero a las prácticas concretas de estimulación aplicadas al niño, ya que el análisis es función de neuro-psicólogos. En esta oportunidad procuro establecer, rápidamente, las relaciones entre el principio de que el "proceso evolutivo del niño se explica en función de una multiplicidad de factores ambientales y de naturaleza psico-social", con las comunicaciones sociales, máxime cuando el Proyecto se vale principalmente para su acción, de los medios de comunicación, directos y masivos.

57. Todo el Proyecto se mueve dentro de una realidad incontestable: la facultad intelectual puede desarrollarse y es la educación en cualquiera de sus modos (formal o no formal), el instrumento más eficaz para lograr ese desarrollo. Junto a esta realidad hay otra de absoluta aceptación en toda la humanidad: la igualdad de todos los hombres y, como lógica consecuencia, la igualdad de oportunidades que a todos les compete frente a la educación, la alimentación, los bienes sociales, la salud, etc. Pero, para que una sociedad tenga, por lo menos, igualdad en las oportunidades educativas, necesita disponer de los medios para ofrecerla. Dada la problemática angustiante por la que atraviesan las economías de nuestros países y supuesta la crisis cuantitativa de la educación tradicional, se necesitan nuevas respuestas a la demanda educativa, formal y no formal. Esta respuesta o una respuesta posible es la que se da a través de los medios de comunicación. La televisión, el cine, la radio y los medios de comunicación en general pueden llegar a desempeñar funciones importantes, ya sea como mediadores de cultura, ya como instrumentos auxiliares de enseñanza aprendizaje. A condición, lógicamente, de un adecuado uso de los medios. En este Proyecto, y tal como lo manifiesto más adelante, se usan los medios de comunicación y de un modo bastante adecuado. En realidad existe una estrategia de combinación de medios que dependiendo de los casos, tiende al desarrollo cognoscitivo, al aprendizaje de comportamientos o al aprendizaje de normas de conducta. Este uso de medios constituye de por sí una innovación relativa válida que, en el caso presente, adquiere una dimensión de carácter social que de algún modo llega a todo el territorio nacional. En los aspectos más concretos de relación comunicacional, patente en las actividades del Proyecto, es un axioma reconocido que los niños exploran su mundo con el tacto. Tocar el mundo de sus padres, de sí mismos y de las cosas que les rodean es para ellos parte de su mundo de relaciones con las demás personas y con cuanto está a su alrededor. De este modo, o a través de esta relación, se expresa un sentimiento o una emoción y al mismo tiempo la misma expresión es una frase del lenguaje corporal. El hecho de sentir, palpar, tocar, amén de las ventajas de orden psicológico que puede acarrear, facilita en el niño el descubrimiento que hace de sí mismo y de su alteridad, es decir de su descubrimiento de que él no es el otro, y de ese modo, de la existencia de otras personas y otras cosas. El niño va adquiriendo conciencia de sí mismo como persona en la medida en que, poco a poco, va descubriendo la existencia de otros seres, y este descubrimiento lo hace, fundamentalmente, gracias a sus sentidos. Esto significa que la conciencia se define intrínsecamente en relación a algo, a alguna cosa. La conciencia de sí mismo, por tanto, no existe sino en relación al mundo en que vive, al mundo de su mediación, al mundo que le ofrece comunicarse. En respuesta, él mismo se comunica y gracias a su comunicación como expresión y como lenguaje, da significación a las cosas. En la realidad, el individuo, el niño, antes de constituirse en ser que conoce es una potencialidad general de vivir y de experimentar, es decir, un potencial para participar por medio de su cuerpo y en su cuerpo al conjunto de la realidad para significarla (A. De Waelhens). En el hecho de sentir, por ejemplo, de ver, de oír, descubre en un mismo acto de comunicación la relación con las cosas y en un cierto modo de condicionarlas y de dejarse orientar por ellas, de tal modo que esa relación las hace lograr a ellas en ese conocimiento la plenitud de ellas mismas.

58. Las cosas, el mundo, los demás seres adquieren así un sentido gracias al poder de comunicación del hombre, y lo tiene aun antes de que él conozca las mismas cosas y el universo (Carontini, 1972).

59. El Proyecto Familia, por tanto, desde el punto de vista de las Comunicaciones, tiene el valor de ayudar al niño en su comunicación con el mundo.

II. ESTRATEGIAS DE USO DE MEDIOS DE COMUNICACION

60. Independiente del fundamento filosófico que sustenta el Proyecto para el Desarrollo de la Inteligencia y aparte del principio sostenido como estrategia de aprendizaje de que pueden impartirse y comunicarse al alumno los procesos con relativa o absoluta interdependencia de los contenidos, resta por considerar la relación existente entre los Programas para el Desarrollo de la Inteligencia y las Ciencias de la Comunicación. La Comunicación es un proceso que no sólo afecta lo social sino que influye de un modo directo en el individuo. Sin ella no podrán existir grupos humanos ni tampoco seres humanos conscientes de sí, ya que, sin la comunicación el hombre no lograría llegar a la conciencia. El fenómeno social más importante, en frase de Sorokin, lo constituye la "interacción dotada de sentido entre dos o más individuos humanos".

61. Si esta interacción se realiza entre individuos, significa que se da en la sociedad, e implica el uso de señales externas a las personas, emitidas por unos y percibidas por otros. Estas señales no sólo están destinadas a otro u otros individuos sino que de algún modo constituyen una modificación introducida en el entorno, es decir en el conjunto de elementos no-humanos que pertenecen al medio ambiente general. Esta modificación, a su vez, es perceptible por otros. Las modificaciones introducidas en el ambiente siempre tienen el soporte de alguna significación. Es este sentido o significación lo que proporciona un carácter socio-cultural a la interacción y en ella están incluidos contenidos inmateriales tales como valores, normas, teorías y conocimientos. De este modo la interacción humana adquiere carácter educador, ya que las significaciones transmitidas pueden afectar la conducta de un individuo en un modo diferente o incluso más determinante que la modificación de sus condiciones biofísicas (Sorokin, 1973, Colle, 1978).

62. El Programa para el Desarrollo de la Inteligencia se incorpora dentro de este marco educativo-educacional y parte de la concepción de que la educación es a la vez un servicio al individuo y a la comunidad social. De esta concepción emanan diferentes principios, como son, en la educación, que el sujeto de la misma es el educando, y en la función social que el proceso educativo debe tender a transformarse en integrador y en fuente de progreso y de transformación social. De aquí nacen actividades educativas inmediatas que responden ya sea a los principios de la educación netamente escolarizada, formal, ya sea a la educación no formal.

63. Nacen también programas de tipo presencial o directos y programas que incorporan los medios de comunicación a su estrategia. Más aún, los mismos programas directos o presenciales se valen de los instrumentos y estrategias comunicacionales en su acción y la literatura propia de los diferentes proyectos hace una serie de enunciados en los que aparece clara su relación con las prácticas y teorías de las ciencias de la comunicación social.

64. De este modo, el Programa para el Desarrollo de la Inteligencia es también, en cierta manera, un programa de Comunicación Social.

El Programa de Desarrollo de la Inteligencia como un Programa de Comunicación Social y de Comunicación Educativa

65. Son varias las razones que dan base a mi afirmación de que el Programa para el Desarrollo de la Inteligencia lo es también de Comunicaciones social y educativa. Las razones son las siguientes:

- a) Es un programa educativo. Y el proceso educativo es fundamentalmente de socialización y, por tanto, de comunicación (José Luis Aranguren, 1976). Es un proceso de comunicación que se da:
 - del educando con la sociedad y su medio ambiente
 - del educando con las fuentes del conocimiento

- b) Es un programa en el que se incorpora al aula diferentes técnicas de comunicación:
 - relaciones interpersonales
 - charlas
 - trabajos de grupo
 - medios visuales
 - uso de diferentes lenguajes
 - impresos
 - etc.

- c) Es un programa que se vale de pequeños y grandes medios para intensificar y masificar su acción:
 - Teléfono
 - Audiovisión
 - Cine
 - Radio
 - Televisión
 - Prensa

66. No todos los programas evidentemente hacen uso de todas las estrategias ni de todos los medios de comunicación. Como se sabe, existe una relación entre los propósitos y contenidos de la comunicación y los códigos a seleccionar para que de hecho se dé la comunicación; lo mismo que existe relación entre los códigos seleccionados y las estrategias y redes a usar para transmitirlos. Contenidos, códigos y estrategias constituyen el o los métodos de enseñanza-aprendizaje. En los diferentes proyectos (8) del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia se dan distintos propósitos u objetivos inmediatos que, lógicamente, llevan a la selección de códigos distintos y al uso de estrategias adecuadas. En este breve análisis no me detendré en todos los Proyectos, ya que algunos de ellos, en concreto el de Ajedrez y el de la Representación del Espacio en el Niño, aún están en etapa de estudio. Tampoco me detendré en análisis pormenorizados de las estrategias usadas, lo que sería imposible por la magnitud de los programas e insuficiencia de tiempo, sino simplemente en juicios generales de adecuación entre esas estrategias y los contenidos y códigos, en relación a las conductas del educando; conductas que podríamos dividir en percepción, decodificación y aprendizaje. De este modo tendríamos expuestas las dos primeras fases del proceso de comunicación-educativa, es decir:

- a) Planificación de la acción educativa con sus objetivos, selección de códigos y de estrategias.
- b) Conducta del sujeto-educando, dividida en percepción, decodificación y aprendizaje.

Proyecto "Familia"

67. El Proyecto Familia es un conjunto de actividades que recaen dentro del sistema no formal de educación y que pretenden el desarrollo integral del niño mediante prácticas de estimulación adecuadas. Usa para ello estímulos dirigidos a cada uno de los 5 sentidos e inicia su acción antes de que el niño nazca. La idea fundamental es establecer relaciones con el niño como ser capaz de comunicarse y, como un modo de ayudarle a desarrollar todas sus potencialidades gracias a la comunicación.

68. El Proyecto procura tomar en cuenta las condiciones de los sujetos del proceso educativo y de la sociedad, lo que lo obliga a constituirse en un Proyecto múltiple con una gran incidencia social, ya que su acción recae en el niño como miembro de la comunidad, y por tanto, a través de él, en la madre, la familia, la estructura sanitaria, los servicios sociales, la alimentación, etc.

69. En el Proyecto tienen cabida prácticamente todos los lenguajes corporales y se da especial énfasis al verbal.

Uso de los medios de comunicación

70. El Proyecto se propone llegar a toda la población venezolana y para ello se enfatiza la necesidad que existe de utilizar una estrategia de combinación de medios en la que se emplean materiales impresos, audiovisuales, interrelación cara a cara, material de video por circuito cerrado, material audiovisual en diapositivas, rotafolios, teléfono, cine, radio y televisión.

Comunicación directa

71. El material impreso se destina no solamente a las madres y a la familia sino también a los Agentes Capacitadores y Facilitadores en sus distintos niveles, a través de manuales orientados a las diferentes etapas del desarrollo evolutivo del niño. Para el entrenamiento de las madres se intrumentaliza la interacción con la entrega de un folleto que contiene técnicas de estimulación adecuadas y conocimientos sobre salud y nutrición.

72. El material video por circuito cerrado de TV, se destina a la formación de los agentes multiplicadores y para el entrenamiento de las madres en los diferentes centros de intervención.

73. El material audiovisual en diapositivas está destinado a la formación de agentes multiplicadores y para el entrenamiento de la madre y miembros del grupo familiar en los centros de seguimiento.

74. Los rotafolios se usan especialmente en el área rural y comunidades.

Comunicación destinada a la difusión, motivación y refuerzo, a través de los medios masivos de comunicación

Televisión

75. Existen varios programas de un minuto cada uno destinados a la difusión de campañas motivadoras y educativas dirigidas al núcleo familiar, con el fin de orientar en las técnicas y ejercicios que deben ser practicados con el niño, y con el propósito de lograr conductas correspondientes a determinados periodos de su desarrollo evolutivo.

76. Amén de estos proyectos existen otras tres series de divulgación científica con duración de 27 minutos cada programa. Las series son:

- Juegos y juguetes creativos (6 programas)
- Tu hijo y su mundo (14 programas)
- Prenatal (8 programas)

Radio

77. El Proyecto "Familia" cuenta con una serie de mensajes radiofónicos de un minuto cada uno, con los ejercicios de estimulación de todas las áreas del desarrollo evolutivo del niño. Los programas y mensajes están diversificados:

78. Hay 50 programas destinados a niños entre 0 y 4 meses de vida. Esta serie contiene los ejercicios de estimulación a los cinco sentidos, la motricidad y el lenguaje.

Cine

79. Existe una producción cinematográfica de seis documentales con una duración de 5 minutos cada uno, con contenidos relativos a diversos aspectos de las diferentes áreas del desarrollo del niño, en edades comprendidas entre 0 y 6 años:

- c.1: Visión general del Proyecto Familia
- c.2: Estimulación
- c.3: Ambiente y crecimiento
- c.4: Crecimiento y desarrollo
- c.5: Percepción y movimiento
- c.6: Lenguaje

Informatel (teléfono)

80. Otro de los medios que utiliza el Proyecto Familia para llegar a toda la comunidad es INFORMATEL.

81. Es un servicio de información telefónica mediante el cual y previo conocimiento del número de teléfono y del código del tema que interesa, una persona puede obtener una información de 3 minutos sobre el tema. Existen 66 de estos mensajes.

Elementos de análisis

Uso de los medios

82. Los medios de comunicación han venido ganando terreno durante los últimos años como instrumentos válidos dentro de los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos. Lo demuestran los Centros Audiovisuales de casi todas las Universidades e Institutos, las Escuelas Radiofónicas de América Latina, las Universidades Abiertas, etc. No es extraño pues que el Proyecto Familia haya recurrido a ellos para motivar, fortalecer su acción y llegar, ojalá, a toda la población. La producción audiovisual del Proyecto es profusa y una rápida mirada por los impresos, videos, material audio-visual, T.V., radio, cine, etc. deja una impresión muy positiva en lo relacionado con las técnicas de producción. Existe un adecuado manejo de los medios y de los lenguajes sonoro-auditivo, semiótico-visual escrito e icónico, olfativo-gustativo-táctil y cinésico o gestual. Creo impropio detenerme en cada medio y en cada uno de los aspectos y criterios generales aplicables a la evaluación de los mismos, ya que sería largo y creo que no conduciría a lo que constituye el objetivo primordial del trabajo que se me encomendó. Tampoco me detengo a analizar los contenidos científicos relacionados con la neuropsicología ya que esto ha sido materia

del informe general o de los informes de los otros especialistas de la misión, sin embargo, creo oportuno destacar la oportunidad del uso que se hace de los procesos comunicacionales implícitos como válidos para cumplir la función social de la educación que se proponen impartir a través de todos los medios, y destacar el papel de los programas de televisión. La tónica general de los programas es insistir ante las madres para que multipliquen frente al recién nacido las expresiones faciales correspondientes a las emociones primarias de interés, alegría, sorpresa, miedo, agrado, desagrado, etc. , lo que en realidad constituye un código elocuente de expresión vinculada a la herencia según las investigaciones de Elmann, Frúsen y otros. Al mismo tiempo se provoca en el niño reacciones físicas básicas y manifestaciones de sentimientos básicos a través de elementos de una comunicación no verbal heredada en nuestra constitución genética (agrado, tristeza, miedo, etc.). Los programas enseñan también a transmitir gestos, palabras, señales que adquieren significación en nuestra cultura.

83. Durante los últimos años ha crecido en prestigio la kinesia que no es otra cosa que el lenguaje del cuerpo y tiene como base las pautas de conducta de la comunicación no verbal. Estudios como los de Edwards Hess, por ejemplo, demuestran la relación entre agrado y desagrado y ciertas manifestaciones fisiológicas o corporales. De manera que ejercicios basados en expresiones corporales, como masajes, caricias, acercamiento corporal, etc. contienen en sí una forma de comunicación y al mismo tiempo una enseñanza de los matices culturales que adquiere esa forma concreta de comunicación en un ambiente y en una sociedad determinados. Dado que se trata del envío de un mensaje que contiene la enseñanza de un código, normalmente se crea una reciprocidad de lenguaje que supone su recepción y también envío del mismo. Por el contrario, no se puede negar los efectos negativos de la falta de contactos y comunicación humana, de la mala alimentación y de depredación cultural durante la niñez. Estudios de alta aceptación demuestran que la ausencia o carencia de contactos humanos y culturales durante la niñez, provocan efectos negativos en el desarrollo mental de los niños y hasta en su futuro nivel intelectual. Sobre esto existe una vasta literatura de fácil acceso. Dadas las circunstancias en que redacto este informe no puedo proponer la bibliografía directa, pero se podrá usar con provecho la que trae, citando múltiples autores, Pinillos José Luis ("La mejora científica de la inteligencia" en Análisis y Modificación de conducta, 1981, vol. 7, nº 14 y 15, pp. 115-120).

84. La comunicación con el niño a través de todos los sentidos constituye para él un aprendizaje social y una internalización de pautas de adaptación social. En realidad cuanto más efectiva es la demostración social por el niño, tanto más la familia adquiere el lugar central de la socialización primaria. Esta socialización y la importancia que la familia tiene en ella, adquieren real dimensión en el proceso de formación de la personalidad por la mediación de intercambios afectivos, ya sean éstos traducidos a cuidados maternos, ya a manifestaciones de cariño (Jacqueline Amcelin, 1975).

85. En el Programa "Proyecto Familia" no siempre los individuos o las personas que asumen la tarea de enseñar se relacionan directamente con las personas a las que se dirige su acción educativa, y lo hacen menos en la medida que pretenden ampliar su área de acción. Para esto necesitan la mediación de los medios de comunicación social: cine, radio, televisión, que, en realidad, dan poco sustento real a la idea de información bien recibida, aceptada y, sobre todo, puesta en práctica. Dadas las características de recepción selectiva de mensajes, sin embargo, es fácil que la parte popular de la estructura social, la reciba con mayor interés por la carencia vital que pueden tener del contenido de los programas, pero esto no puede darse por sentado y requiere una investigación seria. Máxime cuando se está usando el potencial de la TV y la radio en funciones educativas, destinadas a la formación de los padres en el período prenatal y más todavía cuando se trata de enseñar métodos apropiados de estimulación sensorial y cuando se inspiran acciones de una clara intención social. Esta intención se destaca en el Proyecto cuando se tocan temas como alimentación adecuada,

educación de los niños, integración familiar, higiene, salud y cuando se pone de manifiesto el papel social de las relaciones entre padres e hijos. Estudios recientes coinciden en atribuir a la TV educativa más un alto valor de motivación y estímulo que real desarrollo cognoscitivo, a no ser que el programa televisado haga parte de una combinación de medios en lo que la TV tenga una misión específica y clara. Creo que el caso concreto de los programas de televisión usados en el Proyecto Familia, constituyen una reafirmación de lo expuesto. Difícilmente el espectador obtendrá un conocimiento nuevo para practicar en su relación con su hijo, pero, sin embargo, queda muy claro y nítido el mensaje fundamental: "Preocúpese de su hijo", "Manifieste su amor a su hijo", "Ame a sus hijos". Es un mensaje poco explícito, pero, por lo mismo, probablemente más penetrante y con más valor motivacional, dada la diáfanidad, ternura y simplicidad de los programas.

86. Los modelos de interacción entre madre e hijo son muy válidos y la actitud entre ambos es positiva, alejándose de los prototipos de la publicidad y de los de la ideología dominante. Hay en los programas una conducta amorosa visible. De allí que los programas puedan obtener un efecto de impacto cultural que a la postre puede significar significativo. Creo que lo mismo, en general, podría afirmarse de los programas de radio, ya que también allí el mensaje de amor al niño resulta diáfano y contundente.

87. No así, en cambio, de los programas de la televisión "Tu hijo y su mundo" y "Prenatal", de 27 minutos cada uno. Me parece que estos programas no logran captar y mantener la atención, en parte por ser largos y en parte por ser distantes, poco comunicativos. De todos modos esta apreciación negativa de estos programas no empaña el juicio positivo que merecen, en general, todos los demás medios ocupados.

88. Tal como lo expresé anteriormente, creo que el Proyecto "Familia" en su acción a través de los medios, en general, logra modificar las condiciones del sujeto, ya que éste adquiere nuevos conocimientos y nuevos comportamientos, modificando así la interacción social, y, por lo mismo, las condiciones de la sociedad o comunidad. De este modo se logran los efectos sociales del proceso educativo, y de la comunicación educativa.

89. Pero dentro de la estrategia de planificación de la acción educativa, y dentro del esquema completo de la comunicación educativa no basta tener en cuenta las características de los sujetos y de la sociedad, ni plantearse los objetivos correspondientes y relacionar los códigos y modos de transmisión, junto con lograr la percepción, decodificación y aprendizaje del alumno, consiguiendo así los efectos sociales propios de la educación. Hace falta una tercera fase, y es que las modificaciones educativas logradas obliguen a una constante adecuación de la acción educativa y en función de los éxitos obtenidos. Esto es fruto de la evaluación y puede significar hasta modificar los objetivos, o el paso de un objetivo a otro. De este modo se cierra el círculo del proceso de comunicación educativa, ya que es el momento en que la agencia educativa o emisor, se transforma en receptor, gracias a una retroalimentación voluntaria, realizada por medio de la investigación. Me parece que este tercer elemento falta decididamente en la acción educativa del Proyecto Familia. Sé que existe un plan de investigación que abarca tanto el impacto social de todo el programa como los análisis correspondientes de asimilación del mensaje, contenido y otros. Pero, me parece que no es lo mismo. Una acción educativa y el proceso de comunicación educativa, requieren un flujo constante de información que retroalimente la acción del educador, ya sea a través de la investigación continua, ya por medio de una observación planificada, supervisión y evaluación (Colle Raymond, 1980; Castañeda Margarita, 1979).

Proyecto "Aprender a Pensar"

(Para una descripción más completa de este Proyecto, ver el informe general).

90. Es un Proyecto de educación formal que va desde el pre-escolar a la Universidad. Está en fase de generalización en el país y destinado a introducir una nueva metodología que permita a los estudiantes, por una parte, mejorar sus destrezas intelectuales para poder analizar y buscar alternativas en la solución de problemas y, por otra, a desarrollarles la creatividad.

91. El método empleado supone que los procesos y operaciones mentales se convierten en herramientas válidas para ser usadas, tanto en la adquisición de conocimientos y en las circunstancias de la vida, como para facilitar la interacción del individuo con el conocimiento y con su medio. Pretende lograr el desarrollo del individuo como persona y como miembro de una comunidad social, sobre la cual puede actuar para generar cambios.

Medios de comunicación directos

92. El Proyecto está dirigido al desarrollo del área cognoscitiva y al área de la comunicación, en un esfuerzo por proporcionar destrezas para la interacción verbal, intercambio de experiencias, trabajo en grupos y enriquecimiento de la relación interpersonal. El mismo estilo de trabajo impuesto por el método implica prácticas comunicacionales de grupo, representaciones de situaciones simuladas o reales y pensamiento creativo. Los objetivos comunicacionales son específicos en el método:

- Promover la interacción verbal y el trabajo en grupos.
- Estimular la discusión participativa entre todos los miembros del grupo.

93. A eso se añade la necesidad del diseño de materiales de instrucción y de autoinstrucción, con una serie de manuales destinados a funcionarios públicos y a los capacitadores y el reconocimiento que hacen los encargados del Proyecto de que entre las funciones del mismo está la "ejecución de proyectos específicos de información a través de los medios audiovisuales de comunicación" (Programa Desarrollo del Pensamiento, p. 11).

Medios de comunicación masivos

94. Tal como lo indiqué anteriormente, el Proyecto está dirigido al desarrollo del área cognoscitiva y se ubica dentro de la educación formal. En un intento por masificar el Proyecto se ha utilizado la televisión para implantar algo así como un programa de educación a distancia sobre el Proyecto. Existen 20 programas de televisión, con otras herramientas del método, de unas 15 minutos cada programa y destinados a ser emitidos masivamente.

Elementos de análisis

95. Por el momento me referiré exclusivamente a los medios de comunicación masivos, en concreto a los programas de televisión, ya que los medios directos los trataré en conjunto con los programas siguientes, supuesto que todos usan los medios directos del mismo modo.

96. No se ha demostrado que el medio "televisión", como recurso instrumental, sea superior a los métodos tradicionales de instrucción. La experiencia repetida, en cambio, ha puesto en evidencia que su uso es complicado y que por lo mismo han incidido en él una serie de problemas que le han restado efectividad, y que no son, precisamente, originados en la limitación del medio, sino en el manejo optimistamente despreciado que se hace de él. Muchas y excelentes investigaciones han concluido que en un

alto porcentaje de casos no se dan diferencias significativas entre la instrucción que se imparte por televisión y la que se entrega por otros medios de comunicación. Schramm nos dice que no es tan importante en la educación a distancia el medio que se usa, sino cómo se usa el medio. Sin embargo, dado el hecho de que la crisis cuantitativa y cualitativa de la educación requieren nuevas respuestas, aparte de las tradicionales (Osorio, 1976, "Teleducación y cambio social en Latinoamérica"), y dado el hecho que para lograr la masificación del conocimiento de algún modo se requieren medios masivos, la tendencia es incorporar estos a la misión educativa. Hasta tal punto que la misma investigación ya ha cambiado su objetivo pasando de una investigación que en un principio comparaba la televisión con la instrucción directa, o bien con otros medios de comunicación, a investigaciones de programas dentro del mismo medio. Se realizan así análisis simultáneos de distintos aspectos de un programa y sus efectos, tests de rendimiento, medición y ganancia de información, medición de actitudes hacia contenido y producción y concentración de los alumnos en los materiales de estudio (Williams and Stanford, 1976). Otro elemento importante dentro de las evaluaciones es el que se refiere, por una parte a la calidad misma del programa -estímulo utilizado (Friedlander, 1975)- y por otra, a la calidad, organización y administración del sistema teleducativo total, dentro del cual el programa televisado es un elemento más al interior de un complicado sistema y que no pocas veces juega más un papel motivador que el de recurso instruccional propiamente dicho (Osorio, "Televisión Universitaria en Latinoamérica", 1975).

Juicio crítico

97. No siempre es fácil aproximarse a un juicio equilibrado en los programas, tratándose de la calidad. De hecho se ha intentado evaluarlos ya sea desde un punto de vista completamente técnico, como es el caso del test desarrollado por el Instituto de Tecnología de Rochester, ya sea observándolos desde un punto completamente técnico, como es el instrumento de Laboratorio Educativo de Appalachia (Schively, 1975), o el diseñado por la Universidad del Estado de Pensylvania (Carpenter, 1968; Carlos Rojas Mastorel, 1981). En el caso presente, sin embargo, no es cuestión de análisis de los programas, que a mi juicio no son malos, sino de programas que no están dentro de un sistema de educación a distancia. El sistema supone recepción organizada, material impreso, sistemas de tutoría, de evaluación de audiencia y aprovechamiento, y un largo etc. En resumen, me parece que es un esfuerzo que no surtirá los efectos deseados. Quiero aclarar, sin embargo, que esto no afecta al proyecto en su globalidad, ya que estos programas no constituyen, ni mucho menos, parte significativa del mismo.

Proyectos "Inteligencia" - "Enriquecimiento Instrumental" - "Educación Visual" y "Creativa y Estimulación Integral"

(Para una descripción más completa de estos proyectos, ver el informe general).

98. Todos estos proyectos de educación formal y que en lo que atañe a las comunicaciones tienen en común la participación activa en clase, la promoción de actividades para el mejor manejo del lenguaje, el desarrollo de la creatividad, el uso de materiales y de modelos novedosos de instrucción, una intercomunicación activa en el aula que produce un ambiente lúcido y de satisfacciones, y el trabajo organizado de grupos, entre otras cosas. De estas mismas características goza el Proyecto "Aprender a Pensar".

Uso de medios directos de comunicación

99. No hace falta repetir, pues, que la tónica de los programas para el "Desarrollo de la Inteligencia" es el uso de todos esos instrumentos como formato básico para el desarrollo de las lecciones. Por esta razón he preferido tratarlos todos juntos en esta oportunidad.

Elementos de análisis

100. Los preocupados tanto por la comunicación como por la tecnología educativa, han venido insistiendo, repetidamente, durante los últimos años, en la necesidad de incorporar al aula nuevos métodos que de algún modo incidan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También han destacado la conveniencia de usar en el aula, por lo menos, algunos de los instrumentos simples que proporciona la tecnología y, sobre todo, introducir los adelantos de la comunicación educativa en lo que respecta a las relaciones interpersonales en la educación.

101. Me detendré brevemente en los aspectos más importantes y que de algún modo abarcan a los demás.

El uso de material de apoyo en el aula

102. La experiencia demuestra que el uso de estos medios sencillos en el aula, pizarrón, notafolio, formas, colores, diseños y aun medios electrónicos de baja tecnología, tienen efectos motivador y sintetizador superiores a los que tienen los medios impresos solamente. La razón descansa en el hecho simple de que de este modo se compromete a los destinatarios en una situación relajada y se los introduce en el contexto temático mediante la creación de una situación de presencia, de actualidad y de autenticidad.

Relaciones interpersonales en la educación

103. La pedagogía moderna conviene en señalar que "el individuo es el sujeto de su educación y que el acto educativo se realiza entre educador y educando en un empeño mutuo de superación y de transformación del mundo".

104. Paulo Freire plasma brillantemente la idea: "Nadie educa a nadie; nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo" (1971). Esto nos lleva automáticamente a la relación interpersonal y con ella al diálogo. Primero al diálogo entre personas y luego al diálogo con el dato de la información, o con la ciencia, como mediadores del diálogo personal.

105. El diálogo educativo que se hace referido al mundo que debe ser transformado implica un encuentro de los hombres para esta transformación. El diálogo es este encuentro de los hombres para la "pronunciación del mundo" (P. Freire). Este diálogo supone fe en el educando y en su poder de transformar el mundo y transformarse a sí mismo: supone el compromiso con él para colaborar en su empeño por ser más, por ser persona y para ayudarle a desarrollar sus potencialidades. La educación así impartida, en base a la relación interpersonal y al diálogo repercute en el aula en un cambio de actitudes por parte del profesor; cambio que se traduce en métodos no directivos; sistemas participativos y, siempre que sea posible, atención individual a los alumnos (M. Leyton, 1974).

La creatividad en el proceso educativo

106. Cuando se enumera el conjunto de cualidades necesarias al perfil del hombre latinoamericano para que logre su desarrollo, junto a su preparación tecnológica, su responsabilidad, etc. se indica "la creatividad". Rogers, en su célebre libro "El proceso de convertirse en persona", enuncia así esta necesidad: "creo que la sociedad necesita desesperadamente contar con individuos creativos que desarrollen una conducta creativa". La creatividad tiende, en primer lugar, a que el educando tome conciencia de la realidad que trata de aprehender. Se aprehende la realidad recreándola. La educación es recreación. Tiende también, a terminar con un educando receptor, para constituirlo en emisor de mensajes y busca crear en el individuo la resemantización de los significantes existentes y la creación de nuevos significantes. Y así podríamos seguir la lista de los objetivos de la creatividad.

Juicio crítico

107. Creo que el método de los Programas de Desarrollo de la Inteligencia hacen buen uso de los instrumentos y material de apoyo que ofrece la tecnología educativa. Una mirada al aspecto físico de los mismos, como a su aspecto técnico y cualidades de uso, deja la impresión de que será un material de efectos muy positivos en el aula. Uno de los méritos que se aprecia fácilmente en el método es su capacidad de provocar la relación interpersonal y el trabajo en grupo como comprensión elemental del mundo social y como ejercicio de conducta social.

108. Frente a una escuela y una universidad que centran el tiempo y el espacio de que disponen en el mero traspaso de la información, aquí se da cabida a la expansión, al crecimiento y al pensamiento creador. La creatividad tiene aquí la característica de que no es el objetivo terminal del proceso, sino que se constituye en coordinación concomitante del mismo, como actitud que logra objetivarse en forma constante, en el proceso educativo. El método logra crear en el aula un ambiente desafiante con una adecuada dosis de riesgo muy favorables a la auto-realización. Esto crea grupos de trabajo dinámicos que son en realidad y proporcionan al alumno la sensación de ser modos adecuados que convierten al alumno en agentes de su propio desarrollo. El ambiente es desafiante, motivador y capaz de despertar el interés. A esto habría que añadir el ambiente lúdico o de juego que logra sostener, todo el tiempo, el método. Adultos y niños tenemos la tendencia a trabajar lúdicamente. Aquí el juego adquiere una cierta expresión de libertad, una libertad ordenada y creadora que produce eficacia. No es menos importante la seguridad psicológica que proporciona el método y la sensación de éxito que da, elementos importantes que constituyen una estrategia efectiva de aprendizaje.

III. ESTRATEGIAS DE COMUNICACION USADAS E IMPACTOS DE LAS MISMAS

109. De un modo u otro ya me he referido anteriormente a las estrategias empleadas en los proyectos diferentes del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia, ya sean estos destinados a la educación formal, ya sea a la educación no formal. En esta oportunidad vuelvo sobre el tema para dejar un poco más claro la estrategia comunicacional de cada programa y sobre todo para mostrar, en cuanto me es posible, la aceptación de estas estrategias y su incorporación al sistema educativo del país y el impacto social de ellas, en particular y como conjunto. Lógicamente que cada estrategia pretende objetivos y, por lo mismo, aceptación diferente. De ahí que no sea absolutamente correcto hablar solamente de impacto social de los Proyectos. De hecho, habría que distinguir entre el impacto social y la aceptación académica o innovaciones educativas que pudieran producir algunos de los Proyectos, pero dado que se trata de actividades jóvenes en las que aún no existen evaluaciones de impacto y de aceptación de innovaciones educativas con sus correspondientes análisis de efectividad, yo me limitaré a presentar datos cuantitativos y, por lo mismo, prefiero hablar, sin más, de impacto social, abarcando así cualquier influencia que haya notado, de los Proyectos. Con el fin de obtener una idea un poco más clara de este posible impacto y para suplir de algún modo la ausencia de una investigación al respecto, la misión organizó una pequeña encuesta, cuyos datos y resultados aparecen en el informe general. Independientemente de esa encuesta consigno aquí los datos obtenidos de los informes generales de los Proyectos. Dividiré su presentación del modo siguiente:

- Impacto social de las estrategias de transmisión abierta
- Impacto social de las estrategias de utilización en el aula
- Impacto social del conjunto de las estrategias

Impacto social de las estrategias de transmisión abierta

110. Habría que decir, ante todo, que el nombre mismo del Programa en general, "Programa para el Desarrollo de la Inteligencia" es publicitario, impactante, y casi no permite una actitud pasiva frente a él. Parece como que exigiera definiciones. Pero la persona pública que no cree en la validez del Proyecto, se encuentra con que, tanto las denotaciones del nombre como sus posibles connotaciones le impiden una crítica directa que, en alguna forma, llegue a los sectores populares. Lo mismo sucede con los nombres de los proyectos más conocidos: "Aprender a Pensar", "Familia". Es difícil oponerse a fines de apariencia tan noble y dirigidos democráticamente a los sectores populares, sin exponerse a una sanción política en el futuro. Se podría decir, pues, que el mismo nombre tanto del Ministerio, como de los Proyectos más importantes constituye, de por sí, un hecho político y publicitario importante.

Programas de estrategia publicitaria

"Proyecto Familia"

111. Veinte comerciales diarios distribuidos en los cuatro canales de televisión más poderosos del país sostienen una campaña dirigida al núcleo familiar con el fin de orientar en las técnicas y ejercicios que deben ser practicados con el niño.

112. Veintidós programas diferentes de 60 segundos cada uno alimentan las exigencias de las 20 emisiones diarias, con un inteligente sistema de rotación que permite que los cuatro canales cuenten todos los días con programas diferentes entre sí.

113. En este mismo esfuerzo publicitario podrían ponerse la serie "Testimonios de Madres" y "Diez Testimonios de Profesionales", de un minuto cada uno. Como lo indican los nombres de los programas, se trata de expresiones que avalan el valor y la cientificidad de los programas, procedentes ya sea de madres que se han beneficiado con alguno de los programas, ya de profesionales que se sienten atraídos por las bondades de los mismos.

114. Junto a la televisión, existen 6 documentales de cine, de 5 minutos cada uno y con 40 copias cada documental, que recorren las salas de cine más concurridas del territorio nacional.

115. A esto hay que añadir 50 miniprogramas de radio, de duración de un minuto cada uno y que se emiten varias veces al día por cada una de las 150 emisoras radiales del país.

116. Televisión, cine y radio insisten en la conveniencia de proporcionar al niño una estimulación adecuada, la necesidad de darle una alimentación correspondiente a su edad y las ventajas que ambas cosas presentan para su desarrollo. Todos los programas terminan con la misma frase que es como la idea-fuerza de la campaña: "Estimulación para desarrollar su inteligencia y todas sus capacidades a través del amor... Proyecto Familia".

117. Si tomamos los programas de cine, radio y televisión en su conjunto y sumamos, grosso modo, el tiempo de los mensajes, tenemos una emisión diaria mínima al público de unas seis o siete horas.

118. Si tomamos en cuenta el alto índice de penetración que ejercen el cine, la radio y la televisión en Venezuela podemos colegir que el impacto publicitario es enorme. Se estima que el 90% aproximadamente posee receptores de radio y son 290 salas de cine en las que se exhiben cortometrajes en todo el país (el territorio nacional completo cuenta con 641 salas de cine).

119. No he podido encontrar datos que me ayuden a hacer un estimado del posible impacto de los programas de televisión, pero, a priori debe ser considerable. En radio, en cambio, existen las investigaciones de Radio Cadena Mundial, que sostiene emisoras en todo el país y realiza estudios continuos de sintonía nacional. Estas investigaciones dieron por resultado que en el primer trimestre de 1983 se encontró un encendido de radio por hogar del 17,47% y en el segundo trimestre del 17,59%, lo que da un universo de 302.281 y 305.307 receptores de radio encendidos. Normalmente se toma como base que cada radio/hogar encendido es escuchado por un promedio de 2,5 personas, lo que daría una seria posibilidad de que un aviso radial alcanzó en el primer trimestre la cantidad de 757.026 radio-escuchas y de 762.669 en el segundo trimestre. A esto habría que añadir la radio-auto que arrojó un total de 728.131 en el primer trimestre y de 761.559 en el segundo. En síntesis, las escuchas del primer trimestre fueron 824.231 y 812.781 las del segundo. Dado que la campaña radial es gratuita y existiendo cálculos de que por serlo habría que castigar la suma hasta en un 80% tendríamos como cálculo muy probable que los mensajes educativos fueron escuchados por 164.846 personas durante el primer trimestre y por 168.500 en el segundo.

120. En relación al cine existen cálculos de que el 53% de los mayores de 15 años asisten regularmente al cine. De ellos, el 48% hombres y el 52% mujeres. La asistencia promedio por sala es de 6.000 personas por semana. Si tenemos en cuenta que las 290 salas de cine en las que se presentan los cortometrajes del Proyecto Familia han sido seleccionadas por ser las de mayor concurrencia, podemos colegir que solamente en una semana los ven 1.740.000 personas. Es decir, creo que con toda legitimidad se puede hablar de un impacto publicitario del mensaje educativo muy considerable. Creo que es interesante destacar que en las radio-emisoras destinadas a la educación en Africa y América Latina, el tiempo destinado en realidad a programas educativos no supera el 8% de la emisión total, lo que en realidad es poco en términos de minutos u horas. Lo restante del tiempo está destinado a la "cultura cultivada", parodiando el feliz pleonasma de Morgan. En el Proyecto Familia existe la ventaja de que son muchas las horas diarias exclusivas del mensaje educativo y a nivel nacional.

121. Es muy distinto el problema si se trata de colegir la efectividad de los programas en relación a asimilación de los mensajes por parte de los oyentes. Encuestas realizadas en México (Arana, 1971) y Filipinas (Spain, 1971), indican bajos niveles de asimilación del mensaje en programas similares a los del Proyecto Familia. Tal como lo indiqué antes, en mi concepto, el mensaje de valor que permanece en los programas del Proyecto Familia no es tanto el instruccional, el que va dirigido a cómo realizar cierto tipo de estimulación, sino el que nace indirectamente y que incide en el cambio de actitudes frente al niño por parte de la familia. Creo que en el fondo esto es más importante y coincide, de algún modo, con la literatura sobre los efectos de los programas educativos a través de los medios (Chu y Schramm, 1968; Schramm y Roberts, 1971), que indican que los efectos directos en las actitudes y comportamientos de los individuos son más notables cuando los mensajes están relacionados con las estructuras sociales primarias de la audiencia.

Programas de estrategia instruccional con audiencia no organizada

Proyecto "Aprender a Pensar"

122. Veinte programas de televisión de unos 15 minutos cada uno y destinados al gran público. Programa de educación formal.

Proyecto "Familia"

123. 66 mensajes educativos de 1 minuto cada uno
6 programas de juegos educativos
14 programas de la serie "Tu hijo y su mundo"
8 programas de la serie "Prenatal"
4 mensajes de cerebro

124. Tal como lo indiqué antes, estos programas carecen de los requisitos pedagógicos-didácticos indispensables en la educación a distancia, por tanto no creo que haya impacto social, a no ser en una mínima medida y como elemento publicitario solamente. De todos modos, en este sentido, de alguna manera han ayudado a conocer el Programa Desarrollo de la Inteligencia. El Proyecto Familia cuenta, además, con otro programa novedoso de estrategia instruccional no organizada, el Proyecto Informatel, o información por teléfono. INFORMATEL (Información telefónica).

125. Sesenta y seis programas del Proyecto Familia, de 3 minutos cada uno, sobre estimulación al desarrollo cognoscitivo del niño y que se suman a otros 300 del Consejo Municipal de Caracas, sobre problemas de salud referidos al niño. Este servicio, en su conjunto, recibe un promedio de 2.200 llamadas diarias, lo que hace presumir que lo referente al Proyecto Familia tendrá impacto similar. Digo tendrá porque el servicio acaba de inaugurarse hace unas semanas. De las llamadas solicitando información, 462 son específicas sobre niños.

Programas de carácter instruccional con audiencia abierta no organizada, con estrategias de comunicación directa y destinados a la educación no formal

Proyecto "Familia"

126. Dentro de las estrategias usadas en este Proyecto está la que se refiere a recursos humanos que tienen a su cargo el diseño, organización y ejecución de las actividades dirigidas a la formación, capacitación, entrenamiento y reciclaje del recurso humano que, como agente multiplicador, interviene en el Proyecto Familia.

127. Para cumplir este propósito, se forma primero a los Capacitadores que tienen a su cargo el entrenamiento de otros recursos humanos, denominados los Facilitadores, que son los que se ocupan del proceso de intervención de las familias y las madres, siguiendo el "Modelo Multifactorial de Estimulación Adecuada", propuesto por el Proyecto.

128. En lo referente a la estructura organizativa existen coordinaciones regionales, supervisores o coordinadores de centros y luego el nivel ejecutor que es el de los Facilitadores. A estas estrategias habría que añadir que se dictan charlas, conferencias, cursos, etc. y se produce un buen número de materiales impresos de instrucción, audio-visuales y programas en circuito cerrado de televisión.

Producción de videos en circuito cerrado	=	17 programas
Producción de programas de audio-visión	=	22 programas
Impresos	=	9 manuales
	=	17 folletos
Afiches	=	1
Discos con canciones de cuna	=	1
Folleto publicitario	=	1

129. Hasta el momento, desde julio de 1981 a septiembre de 1983, se han impartido:

Cursos	=	81
Capacitación Facilitadores formados	=	6.519

130. Las tareas de motivación las realizan los Facilitadores a través de grupos organizados, tales como:

- Clubes de amas de casa
- Clubes 5 V
- Empresas campesinas
- Sindicatos
- Comunidades Educativas

Se coordina la motivación a todos los niños de 4, 5 y 6 grado con los maestros de todo el país.

131. A los grupos que asisten a las consultas de los hospitales, maternidades y dispensarios se les dictan charlas de motivación, utilizando el tiempo que ellos permanecen en la sala de espera para su turno de consulta.

132. Solamente en el área rural, durante el año 1983, desde Enero a Septiembre se atendieron según el Modelo Multifactorial de Estimulación Adecuada

- Niños = 7.245
- A otras tantas madres = 7.245

133. El número total por año de niños y madres tratados es de 103.000.

134. Otra modalidad de trabajo que incide en el impacto social y que indica una cierta aceptación de innovación es que el Proyecto compromete al personal institucional profesional y técnico adscrito a los centros donde se implanta. Actúan como facilitadores los médicos, enfermeras, demostradores del hogar, maestros y otro personal técnico que trabaja especialmente en los Centros rurales donde se desarrolla el proyecto.

135. La estrategia de comunicación usada en lo referente a la estructura organizativa reviste importancia para la investigación en comunicaciones, ya que el mensaje que en principio llega a varios grupos gracias a una estrategia combinada de medios y reforzada luego por la influencia de los Capacitadores y Facilitadores, concuerda con las teorías propuestas por Rogers y Shoemaker (1971) sobre las comunicaciones y el cambio social. Los Capacitadores y Facilitadores de algún modo se convierten en líderes de opinión y así multiplican la información que poseen a través del clásico flujo en dos etapas. Esta estrategia, además, y los instrumentos de evaluación que acompañan el sistema, ayudan a pasar de una etapa meramente informativa, a un proceso de comunicación, produciendo una respuesta que viene a llenar el vacío de feed-back común a los medios de comunicación.

Impacto del Proyecto "Aprender a Pensar"

136. El Proyecto "Aprender a Pensar" no solamente está institucionalizado y formando parte de la educación formal, sino que también se inscribe en los esfuerzos de la educación de adultos y se dicta especialmente en algunas empresas, sindicatos y organismos estatales. He aquí algunas cifras:

Número de empresas que aceptan el Proyecto = 5
Número de participantes capacitados = 3.065
Número de cursos y jornadas = 162

Impacto social de las estrategias usadas en la educación formal

137. Tal como lo indiqué antes, aparte de la innovación fundamental de insistir más en los procesos que en los contenidos, los que se relacionan directamente con las comunicaciones son:

- el uso de material de apoyo en el aula,
- las relaciones interpersonales en la educación y
- la creatividad en el proceso educativo.

138. Todos estos elementos y otros implícitos en los tres enumerados, son parte sustancial del método y se encuentran presentes en todos los diferentes proyectos. De ahí que al enumerar de inmediato el impacto numérico en la educación formal, quede implícita la aceptación de la innovación metodológica.

A nivel nacional

139. Este programa está oficialmente integrado a la educación formal del país para los 4, 5 y 6 años.

Total de docentes entrenados	99.589,00
Total de docentes que aplican la metodología en 4, 5 y 6 grado	62.149,00
Total de estudiantes que reciben la metodología	1.200.000,00
Total de entrenadores a nivel nacional	212,00
Ocho seminarios a instituciones nacionales con un promedio de 80 personas c/u	640,00
Un curso para el personal del Ministerio de Educación	60,00
Asesorías y cursos a las siguientes Universidades que han adoptado el método:	
Universidad Central	500,00
Universidad Nacional Abierta	200,00
Universidad Simón Bolívar	350,00
Universidad Nacional Experimental del Táchira	
Instituto Universitario Pedagógico de Caracas	
Instituto Universitario Pedagógico de Barquisimeto	

140. Charlas en las siguientes Universidades

Universidad de Los Andes
Universidad Ezequiel Zamora
Universidad Rómulo Gallegos
Charlas a los padres de familia.

141. A nivel Internacional

Visitas oficiales de delegados de:

- República Popular de Bulgaria
- República Popular de China
- República de Costa Rica
- República de Cuba
- Japón
- Israel

142. Invitaciones a otros países

- Bulgaria (Entrenamiento a 90 profesores)
 (Conferencias a 60 profesores universitarios)
 (Cuatro demostraciones con niños búlgaros)
- Cuba (Se entrenó a 56 profesores)
- República de China (Se entrenó a 26 profesores)
- República de Colombia (tres veces).
 (Seminario a 80 funcionarios)
 (Se entrenó a 23 docentes)
- México (Seminario con 30 participantes)

143. Otras actividades nacionales e internacionales

- Grabaciones de programas de televisión para:
 - . Televisión italiana
 - . " americana
 - . " australiana
 - . " inglesa
- Primeras jornadas internacionales sobre los programas que se realizan en Venezuela para el Desarrollo de la Inteligencia.
- Participación de 70 Delegados de 18 países.

Impacto del Proyecto "Inteligencia"

Impacto a nivel nacional

144. Este Proyecto ha estado en fase de experimentación hasta este momento. Durante este mes de noviembre (1983), comenzará a aplicarse a 40.000 estudiantes

Total de docentes entrenados	428
Total de estudiantes que han recibido la metodología	40.457
8 número de seminarios 80 c/u	480

Impacto a nivel internacional

145. Estados Unidos (un mes)
Colombia (Seminario para entrenadores)

Impacto del Proyecto "Educación Visual"

146. El Proyecto "Educación Visual" se encuentra sólo en su fase formativa y experimental. Hasta el presente se ha aplicado solamente el pre-test y aún no se tienen resultados cuantitativos con respecto al efecto de la metodología sobre las personas que lo reciben.

147. He aquí el volumen de la aplicación:

- Número de personas entrenadas 49
- Número de niños que reciben el método en el aula 350

Impacto del Proyecto "Enriquecimiento Instrumental"

148. Este Proyecto está aún en experimentación:

- Número de docentes entrenados 350
- Número de alumnos atendidos 2.260
- Número de planteles que han participado hasta ahora en el programa 38

Proyecto "Ajedrez"

149. Proyecto en etapa de exploración:

- Número de docentes formados 154
- Número de estudiantes entrenados 12.120

150. El Proyecto está en fase de extensión y atiende a 12 Institutos superiores de formación y cinco Universidades. Ha sido invitado a varios países y universidades para llevar el método: Cuba, Canadá, Bulgaria, Colombia.

151. Impacto de otros Proyectos

ND.4 y P.D.E.

El Proyecto ND.4 está en etapa de generalización.
El P.D.B. está en etapa de extensión.

Número de entrenadores formados:

. En el Proyecto ND.4	35
. En el Proyecto P.D.B.	80

Número de alumnos atendidos:

. En el Proyecto ND.4	1.000
. En el Proyecto P.D.B.	40.945

152. En resumen, se puede colegir que el Programa para el Desarrollo de la Inteligencia, en sus diferentes Proyectos, llega, de un modo u otro a:

1.354.190	en el área de educación formal
110.245	" " " no formal
2.097.519	" " " educativo-publicitaria

Total: 3.561.954

Estrategias de utilización e impacto social del conjunto de estrategias

153. El Programa para el Desarrollo de la Inteligencia en totalidad y el mismo Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia del que nace, constituyen un caso atípico dentro de la administración pública venezolana. No por ser atípico, sin embargo, se hace cuestionable en su estructura, sino, al contrario, en el sentido de que constituye una innovación en administración que puede resultar valiosa. Los Proyectos en realidad, y el Ministerio, trabajan utilizando el aparato estatal e indistintamente con otros Ministerios, especialmente el de Educación, con otros organismos estatales y privados, con empresas, universidades, sindicatos, fábricas, grupos independientes, etc. No tienen presupuestos propios, sino solamente objetivos y resultados que obtener y para ello se valen de la capacidad instalada en otros organismos, del personal que en ellos labora, de los gastos fijos que ya están destinados a ellos, y los gastos de operación los asume el Ministerio de Educación o algún otro organismo estatal o privado, en base a convenio por actividad. Esta realidad hace que, de hecho, cada proyecto que se lleva adelante suponga una aceptación con compromiso de financiamiento por parte de los directamente interesados y un flujo de relaciones e informaciones entre ambos. Esto, a su vez, implica un conocimiento o al menos una disposición a realizar una experiencia que acarrea consigo el acuse de un impacto social de esa misma experiencia. Este hecho merecería un análisis, complejo por lo demás, de los flujos, procesos y redes de información y comunicación en los distintos planos de acción y de interacción al interior del Ministerio mismo y de cada uno de los Proyectos y en base a la organización y administración de todos ellos. Quede en claro, sin embargo, que aparentemente, la estrategia ha sido válida hasta el presente y que ella constituye una innovación en la administración de la Educación. El Programa pues, debe parte de su impacto al hecho de haber medido su propia intersectorialidad.

Impacto del conjunto de estrategias

154. Ya he hecho notar, así sea brevemente, el impacto de cada estrategia y de cada Proyecto en particular. Fuera de ese impacto directo y hasta cierto punto programado, está el del conjunto de las estrategias, a las que se suman las opiniones vertidas en periódicos, el rumor de algo nuevo que se hace, las opiniones de los líderes, en fin, lo no programado y lo que fluye en el ambiente y que por lo mismo es indefinido, vago y cuyo origen no conocen, los que poseen la información vaga o precisa. "Se dice...", es la forma de expresarlo. Este impacto, creo que no es nada despreciable. De hecho fueron poquísimos las personas con las que pude conversar que no conocieran así fuese muy vagamente algo sobre el Proyecto en general. Si bien es cierto, el elemento informativo más impactante, obviamente, es el que se deriva del Proyecto Familia y de sus campañas en cine, radio y televisión. Lo cierto es que el Programa tiene impacto, que es conocido y que difícilmente es atacado por malo. Más adelante volveré sobre esto. A modo de ejemplo, me permito consignar que durante el año 1982, solamente el Proyecto Familia apareció 111 veces en los periódicos de la capital. De ellos, 56 veces fue como información oficial: 11 con artículos de opinión y 54 como publicidad. Estos artículos o publicidad aparecieron en los periódicos de más circulación de la capital:

- El Nacional con un tiraje de 150.000 ejemplares diarios
- El Universal " " " " 150.000 " "
- El Diario de Caracas con un tiraje de 83.000 ejemplares diarios
- Ultimas Noticias " " " " 254.000 " "
- El Mundo con un tiraje de 200.000 ejemplares diarios
- 2.001 " " " " 150.000 " "

IV. INTERPRETACION EN FUNCION DEL IMPACTO

155. Una interpretación en función del impacto de los programas para el Desarrollo de la Inteligencia nos pone de inmediato frente a una primera constatación: el impacto ha recorrido una trayectoria que comienza hace dos años con un rechazo casi general ¹⁾, y se sitúa en este momento en una aceptación explícita o tácita, o, por lo menos, en un silencio publicitario ciertamente comprometedor. Cuando hablo de silencio publicitario me refiero a la ausencia de manifestaciones críticas públicas por parte de políticos, científicos, universitarios y líderes en general. Lógicamente esto no significa total aceptación, pero, lógicamente también, no indica rechazo absoluto. Lo difícil es calibrar el grado de aceptación o rechazo y descubrir las causas que lo determinan. Como es bien sabido, en los movimientos de opinión pública juegan un papel importante la estructura social global y los grupos diferentes existentes en ella. Tal como lo indica González Seará, se trata de saber quién dice qué y, en la medida de lo posible, por qué. Y sociológicamente interpretado, el por qué significa desde qué supuestos estructurales y hasta qué a priori metafísicos. En otros términos, son determinantes en la opinión pública las pertenencias de grupo y la clase social. Estudios modernos de psicología social destacan la relación existente entre opinión, la posición social real de la persona y la posición social en que ella cree estar; su grado de instrucción real y pertenencia objetiva y subjetiva a una clase social, a un credo religioso, a un partido político, etc. Todo determina, en parte, la posición frente a un hecho social y frente a una posible innovación. En el caso de los Programas del Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia hay varios hechos que explican su impacto, su aceptación o el prudente silencio de quienes conservan interrogantes sobre él:

1) Y que se tradujo en siete artículos de prensa diarios contra el Programa.

- i) Una bien concertada campaña publicitaria
- ii) La incidencia social y el poder de innovación del Proyecto "Familia"
- iii) La innovación metodológica de los Proyectos "Aprender a Pensar", "Inteligencia" y "Enriquecimiento Instrumental"
- iv) Un cierto orgullo nacional por la satisfacción de estar a la vanguardia de un movimiento que, en la opinión de ellos hasta podría cambiar el rumbo de la humanidad.

Una bien montada campaña publicitaria

156. Creo haber dejado expuesto esto al hablar de las estrategias de uso de los medios. Es innegable que la campaña ha surtido sus efectos publicitarios, aunque en la realidad el objetivo último hubiese sido educar. Eso, posiblemente, ha multiplicado el valor atractivo para unos e inatacable para otros, del programa, ya que lo más visible es su aspecto supuestamente educativo. Este valor aumenta su mérito cuando se constata que en la práctica éstos son los únicos o casi los únicos programas de tipo educativo dentro de un sistema publicitario de los medios altamente consumista y superficial. A esto habría que añadir una sana política de relaciones interinstitucionales que ha comprometido personalmente a mucha gente de la administración pública y de la iniciativa privada. Es gente que de algún modo juega su prestigio junto con el de los programas.

157. No es lo menos importante dentro de toda esta estrategia publicitaria el haber logrado crear un grupo de un alto nivel de competencia profesional y de un altísimo sentimiento de compromiso y solidaridad con los programas. Todos éstos resultan valores relativos que hacen sumamente atractivos los programas para quienes creen en ellos, y los hacen de difícil vulnerabilidad pública para los que no creen. Aparte de estas consideraciones es evidente el impacto numérico de los programas ya que, en un momento u otro, toca, directa o indirectamente, a prácticamente un 15% de la población.

La incidencia social del Proyecto "Familia"

158. Lo más visible de todo el Programa de Desarrollo de la Inteligencia es la campaña de medios del Proyecto "Familia". La incidencia social de este Proyecto se vuelve incontestable por su cargo de preocupación real por los más necesitados y por ende por su potencial político. Esto hace que el Proyecto prenda fácilmente en la opinión pública y que se torne, un poco, en bandera partidaria. Pero, al mismo tiempo, se convierte en un Proyecto difícil de atacar porque él recae en un punto neurálgico para justificar cualquier plan de Gobierno y para futuras elecciones de cualquier partido. De hecho puede convertirse en un instrumento útil de penetración en las bases y de alta rentabilidad política. A esto hay que añadir que en la opinión de algunos intelectuales venezolanos, éste es el primer esfuerzo serio, continuado, masivo y estructurado que produce la Democracia Nacional en 25 años de Gobierno, en pro de las clases populares. La afirmación podrá resultar exagerada, seguramente, pero es significativa. El hecho es que, a nivel nacional, resulta una especie de tranquilizante por omisiones pretéritas a este respecto, que legitima el status actual de la sociedad venezolana. Esto puede explicar en alguna forma, si no la aceptación del Proyecto, la falta de manejo político que se hace de él por parte de la oposición al Gobierno. También la puede explicar la realidad de que, dentro del discurso del poder, esta innovación relativamente buena es lo menos cuestionable y lo menos vulnerable, ya que resulta una acción honesta y popular, frente a otras posibles actividades y manejos altamente vulnerables. Todo esto otorga ciertas garantías de continuidad al Proyecto, ya que por sus repercusiones sociales sería políticamente ilógico abandonarlo. Pero esta garantía trae consigo la desventaja de que por las mismas razones que se continúa, se le otorga al Proyecto un espacio protegido en donde los niveles de crítica son muy reducidos. De hecho se nota una cierta resistencia a manifestarlas en prácticamente todos los sectores, ya sean éstos de científicos, cúpulas políticas o líderes de opinión.

159. También influye favorablemente en la aceptación, o por lo menos no contestación del Proyecto, su intencionalidad de retornar a la familia su papel de agente socializador en el que la madre asume el proceso de formación de la personalidad y socialización del niño. Por otra parte, en casi todos los programas instructivo-publicitarios hay un buen manejo del lenguaje no verbal en el que se aprovecha lo instintivo, lo programado por herencia en nuestra constitución genética, lo mismo que lo enseñado o fruto de nuestra cultura, para fortalecer el papel socializador de la familia. A eso se añaden ideas-fuerza cargadas de emoción contra las cuales sería muy difícil demostrar oposición: "Hazlo tu también. Tu bebé se sentirá querido y aprenderá mucho más rápido".

160. Otra situación interesante como fenómeno de impacto es que al mismo tiempo que se llega a una gran audiencia a través de los medios, con su misma influencia se alimenta y aumenta el liderazgo de quienes ya están comprometidos en el programa, condición que, a su vez, aumenta el prestigio y la autoridad en los grupos de pertenencia.

La innovación metodológica de los Proyectos "Aprender a Pensar" e "Inteligencia"

161. Una de las angustias más claramente percibidas durante los últimos años en los maestros y profesores de todos los niveles, es la de sentirse sin respuestas frente a la tan repetida crisis cualitativa de la enseñanza. Dicho sin ambages, ésta es una acusación continua a los profesores por sus métodos memorísticos, verticales, expositivos, impositivos, etc. Largos estudios y repetidas intervenciones no han logrado sino crear conciencia del problema, sin llegar a proponer soluciones. La tecnología educativa intentó algunas soluciones relativamente válidas, pero que imponían una carga adicional de trabajo y preparación bastante ardua al profesor. El método empleado en estos proyectos, en cambio, propone una metodología muy clara; propone soluciones aparentemente válidas; entrega herramientas de uso para el profesor que, por una parte, son bien recibidas por los alumnos, y, por otra, lo obligan a solamente unos días de entrenamiento, sin una carga adicional continua de trabajo. Este hecho, evidentemente, facilita la aceptación por parte de profesores y alumnos, máxime cuando el método de por sí tiende a crear grupos de un alto sentimiento de solidaridad que se nutre del trabajo continuo, cara a cara, en un grupo y por la circunstancia común de vivir una experiencia de renovación escolar y de ser parte de una experiencia innovadora. Esto crea sentimientos de liderazgo tanto en los profesores como en los alumnos. Se fortalece este sentimiento cuando el profesor siente que el método le hace cambiar sus actitudes frente a sus propios instrumentos de enseñanza y frente a los estudiantes. Y cuando éstos se descubren como centro del proceso enseñanza-aprendizaje. El método pues, es de fácil penetración porque da respuesta a una necesidad altamente sentida en profesores y alumnos.

Un cierto orgullo nacional por la satisfacción de estar a la vanguardia de un movimiento que, en opinión de algunos de ellos, hasta podría cambiar el rumbo de la humanidad

162. No es difícil descubrir un legítimo orgullo de pioneros y líderes en un campo en el que los Latinoamericanos siempre hemos estado nutriéndonos de los avances europeos y norteamericanos. El hecho de ser consultados, de ser observados, invitados aun por países europeos y asiáticos, es completamente desusado dentro de nuestra historia pedagógica, y lógicamente, constituye un orgullo nacional. Lo mismo el hecho de ser centro de grandes encuentros internacionales y de haber atraído la atención de grandes científicos, pensadores y hombres públicos del momento. Con manejo publicitario o sin él, lo cierto es que la experiencia venezolana ha roto sus propias fronteras y es cierto que se han dado cita en el Ministerio de la Inteligencia los grandes de este momento. Existe en el despacho ministerial una pequeña publicación titulada "Testimonios", que consigna 60 expresiones de apoyo y admiración al Programa y firmados por

personalidades de todo el mundo entre los que se encuentran las firmas del Rey de España, Skinner, Everett y otros. Para ser una experiencia latinoamericana, todo esto pesa en la opinión pública y favorece la aceptación.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

163. Después de haber observado las distintas actividades del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia desde diversos puntos de vista relacionados con las ciencias de la comunicación, quedan algunas áreas, más o menos claras, en las que es posible aventurar algunas conclusiones y recomendaciones. Lo haré con la humildad que impone el hecho de conocer un Programa tan extenso y complejo en un viaje de sólo 21 días y con la conciencia de que éste es un criterio parcial y desde el punto de vista de las ciencias de la comunicación y sus relaciones con la comunidad y tecnología educativas. Me permitiré hacerlo en el orden siguiente:

- i) Conclusiones y Recomendaciones sobre el uso de los medios de comunicación.
- ii) Conclusiones sobre el impacto social.
- iii) Conclusiones y Recomendaciones sobre las innovaciones.
- iv) Conclusiones y Recomendaciones sobre las evaluaciones.
- v) Otras conclusiones.

Uso de los medios de comunicación

164. Existe un adecuado uso de las estrategias de comunicación y de los medios directos en prácticamente todos los Proyectos del Programa. Juegan un papel importante el diálogo, la imagen, el trabajo grupal, el uso de pequeños medios, y sobre todo, las estrategias comunicacionales de enseñanza-aprendizaje. Hay una convincente selección de códigos y el material impreso, video-tapes, material audio-visual, etc. cumplen con las exigencias técnico-didácticas.

165. En algunos Proyectos se usan también, y bastante adecuadamente, los grandes medios, o medios indirectos, vale decir, cine, radio y televisión. El uso que se hace de ellos es más bien publicitario que instruccional y cuando pretende ser instruccional no logra cumplir esa función. Pero, publicitariamente es un esfuerzo muy convincente y que logra sus objetivos y que llega a conseguir efectos de tipo social.

166. Dentro del esquema de uso de medios y estrategia de comunicación educativa se tienen en cuenta las características de los sujetos y la sociedad; se plantean los objetivos correspondientes y se relacionan códigos y modos de transmisión, pero no siempre se buscan a través de evaluaciones los efectos de retroalimentación que completarían el proceso de comunicación educativa. Esto sucede fundamentalmente en el Proyecto "Familia". En los demás se hacen evaluaciones, pero no siempre relacionadas con el Proceso comunicacional-educativo, propiamente dicho.

167. No se han planteado, a excepción del Proyecto "Familia", una política coherente de uso de los medios de comunicación masiva para la totalidad del Programa. El problema de las comunicaciones sociales se afronta de un modo tradicionalista y el uso de los grandes medios es resultado de objetivos inmediatos o del parecer de alguna persona en particular.

168. En general, el uso de los medios masivos tiene un gran impacto publicitario, pero casi ningún efecto instruccional. Este hecho incide en que la estrategia sea más

política que educativa. Si bien es cierto el uso de material de apoyo en el aula no constituye una innovación, sí la constituye, y grande, la estrategia que ha permitido que de hecho se usen esos materiales y estrategias en el aula.

Recomendaciones

169. Fuera del Proyecto Familia, que ya utiliza los medios, plantearse una política coherente del uso o no uso de ellos.

170. Mi recomendación sería no dejarse deslumbrar por la tentación de masificar algunos programas a través de la televisión. A no ser que medien serios estudios y asesorías convenientes. En la eventualidad de que exista decisión de masificar algún programa, habría que destinar tiempo y estudios a la selección del medio. No habría que pensar, a priori, en la televisión. Hoy día existe la tendencia, fruto de la experiencia, a volver a los pequeños medios.

Impacto social

171. El impacto social tanto de las estrategias de transmisión abierta como las de uso en el aula, es considerable. El impacto social de opinión es mérito, sobre todo, del Proyecto Familia. El impacto de aceptación y aplicación metodológica pertenece, primordialmente, a los Proyectos de Educación formal. Se puede afirmar que el Programa llega, de algún modo, a más del 15% de la población. Es un hecho también que, en alguna medida, ha sido aceptado en la Universidad y la Educación Superior. Hay proyectos que ya están definitivamente incorporados al curriculum normal de la educación formal. Sucede en el Proyecto "Aprender a Pensar". A eso hay que añadir la expectativa internacional frente al Programa.

Recomendación

172. Me da la impresión que parte del impacto de aceptación académica de los Proyectos, se debe a su intersectorialidad como política de ejecución de los Proyectos. Convendría seguir y acentuar esta realidad del Programa.

173. La sensación del éxito que da el impacto obtenido, no debería provocar una mayor generalización de los Proyectos. Estos ya están suficientemente desarrollados. Ahora es necesario afianzarlos. No habría que caer tampoco en el peligro de demagogia que implica seguir agrandando y multiplicando proyectos.

La innovación de los Proyectos y su transferibilidad

Proyecto "Aprender a Pensar" y Proyecto "Inteligencia"

174. Estos dos proyectos inciden en algo muy importante para la educación del futuro y es que no solamente se insiste en ellos en la necesidad de inculcar los procesos en la educación y en la comunicación educativa sino que, de hecho, se descubren métodos en los que el primer impulso inicial recae sobre los procesos y se propone la didáctica para enseñarlos. Clifton Chadwick y Nadja Antonijevic, cuando se refieren a este tema, dicen de él que está adquiriendo importancia cada vez mayor en la psicología de la educación y que tiene posibilidad de ser uno de los elementos más notables en el desarrollo de las situaciones de educación desde este momento hasta fines de siglo (Clifton Chadwick es el editor de la Revista "Tecnología Educativa" de la Secretaría general de la O.E.A. y es probablemente, en la actualidad, uno de los investigadores más connotados en el mundo, en asuntos de tecnología educativa y psicología del aprendizaje).

175. Cualquiera que conoce la literatura sobre la situación de la educación en el momento actual, sabe que desde hace ya más de 20 años se viene insistiendo en la crisis "cualitativa" de la enseñanza, aduciendo la falta de métodos capaces de enseñar a

pensar independientemente y aplicables a sobrepasar el conocimiento meramente mero-rístico, proporcionando herramientas de creatividad y análisis que sirvan para toda la vida. Los Proyectos "Aprender a Pensar" e "Inteligencia" proponen el método y la didáctica para enseñarlo. ¿Es el método, el único, el perfecto? Posible y seguramente no. El tiempo nos lo dirá. Por ahora es el esfuerzo más serio que se hace, en América Latina al menos. El constituye una estrategia cognoscitiva, que según los que la aplican y a juzgar por las conclusiones de las evaluaciones, obtiene resultados válidos. Es cierto que el Proyecto "Aprender a Pensar" no ha sido, tal vez, suficientemente comprobado antes de su aplicación. Aparte de los criterios políticos que hayan sugerido su implantación en un momento dado, no podemos olvidar que en nuestros países existen proyectos, investigaciones y demás que se reinician varias veces porque no se han comenzado a implementar, o no se han terminado, en el mismo mandato de las personas que los inspiraron.

176. Todos los que se preocupan de investigar las innovaciones educativas, por otra parte, saben que los educadores no son los más dispuestos a aceptarlas. La tecnología educativa y la teleducación pueden dar testimonio de la aseveración. La teleducación universitaria, por ejemplo, lleva un retraso de 20 años en América Latina, en relación al primer esfuerzo que se hizo al respecto en el campo. De ahí que, a veces, una medida política acertada pueda ser favorable.

177. Sería válido al respecto recordar la célebre frase de Paulo Freire que señala:

"Ninguna sociedad se organiza a partir de la previa experiencia de un sistema educativo que ha logrado concretizar un cierto perfil o tipo de ser humano, que a continuación pondría la sociedad en marcha. Por el contrario, el sistema se hace y se rehace en el seno mismo de la experiencia práctica de una sociedad."

178. Ambos proyectos tienden a crear cambios en el sistema educativo y el Aprender a Pensar ya está incorporado al sistema formal de la enseñanza. Esto, redefine, en cierta medida, la educación básica del país y los planes de estudio, con la posibilidad de llegar a tocar la totalidad del sistema.

Recomendación

179. Me parece que sería conveniente apoyar y seguir de cerca estos proyectos para facilitar las investigaciones y motivaciones sobre ellos en el aspecto de su validez como instrumentos de aprendizaje. Dicho en otras palabras, a ver si con ellos mejora cualitativamente la enseñanza; a ver si con ellos se aprende más, mejor y más fácilmente.

180. En relación a la transferibilidad de estos programas, creo que son perfectamente transferibles ya que existe la necesidad sentida al respecto, al menos, en Latinoamérica, y constituyen una innovación educativa válida. De hecho y en fuerza de su propio dinamismo ya están siendo transferidos. La transferencia, lógicamente, habría que hacerla adaptando lo que hubiera que adaptar.

Proyecto Educación Visual

181. El Proyecto Educación Visual resulta ser válido para dar respuesta al desafío que impone la imagen al hombre de hoy y a la necesidad de crear una nueva estructura mental que se oriente hacia formas inéditas de participación y de acción en la sociedad. Esta estructura se crea con el nuevo lenguaje y con la valoración de la percepción. Dado que vivimos hoy en un mundo de imágenes y dado que, sobre todo, el niño de hoy piensa en imágenes, una metodología que le ayuda a dominar el sistema de símbolos que hacen posible su captación perfecta, es un método válido, al menos desde el punto de vista de las comunicaciones. Supone, además, una cierta innovación relativa al medio.

Recomendación

182. Me parece que valdría la pena seguir de cerca este Proyecto esperando los resultados finales de la experiencia que se realiza y de las evaluaciones que se hacen. No se ve claro el valor innovativo del método en términos absolutos, por lo que me da la impresión de que no es un método transferible a otros países, por el momento.

Proyecto Enriquecimiento Instrumental

183. Los principios básicos que sustentan el Proyecto, creo que son válidos desde el punto de vista de las Comunicaciones. Resulta bastante clara la realidad de la experiencia del aprendizaje a través de un Mediador, y la Privación Cultural que acarrea su ausencia. El método es rico en interacción y maneja bien las técnicas de grupo que llevan a definiciones cooperativas de los problemas y a una participación en las proposiciones divergentes, en busca de soluciones. La interacción resulta interesante porque es una interacción guiada entre compañeros. Otro tipo de motivación interesante en el método es el refuerzo del sentido social que da a las tareas. Existe, de hecho, no solamente una necesidad de logro en relación al mismo grupo, sino también en relación al profesor. Es un Proyecto evaluado, con datos fiables que resultaron ser positivos (ver informe de la consultora Fernández Ballesteros, Cuadro nº 4).

Recomendaciones

184. El Proyecto ya está en etapa de extensión y las pruebas han comprobado la suposición inicial de que podría tener éxito en los resultados de mejoramiento académico de los estudiantes, razón por la cual creo que es un Proyecto transferible, adecuando lógicamente lo que se deba adecuar.

Proyecto Familia

185. Existe una influencia del Proyecto Familia en algunas actividades básicas de zonas populares, lo que constituye un indicador importante en la medida en que acusa el impacto actual del Proyecto y, sobre todo, su potencialidad como agente de cambio y de dinamización social. El Proyecto, en realidad, postula el establecimiento de las condiciones mínimas que permitan el desarrollo del niño, lo que supone una relación necesaria con la política familiar, la ideología sobre la madre, saneamiento y cultura ambiental, deporte y recreación, orientaciones legales, etc.

186. El Proyecto hace un adecuado uso de los medios de comunicación social en el conjunto de sus actividades, y logra ser el Proyecto de mayor impacto social dentro de los que constituyen el Programa para el Desarrollo de la Inteligencia. Es un conjunto de acciones que llena un vacío socio-educativo grande y tiene el mérito de tender a devolver a la familia su papel como agente socializador en el que la madre asume el proceso de formación de la personalidad y la socialización del niño. Es un Proyecto, al parecer, de un alto contenido relativo de innovación y que, en plazo corto de tiempo, puede presionar para que se llegue a una concertación nacional que tienda al cambio social y propicie políticas nacionales de desarrollo.

Recomendaciones

187. El Proyecto contiene muchos valores de política social y es una innovación relativa, pero creo que no es transferible a otras partes en cuanto a los objetivos que se propone por su misma condición de responder a necesidades muy concretas y locales y porque en otras partes de América Latina se ensayan experiencias similares con más o menos parecidos objetivos. Lo más original del Proyecto es todo lo relacionado con los ejercicios de estimulación adecuada, pero, al mismo tiempo, parece ser lo menos comprobado científicamente. Me remito para este análisis científico a los informes de la

Dra. Fernández Ballesteros y del Dr. Gastón Mialaret. En todo caso, este aspecto de la estimulación no es lo más importante dentro del conjunto del Proyecto. Como recomendación, creo que sería importante que se generara una investigación sobre todos los aspectos sociales relacionados al Proyecto y se otorgara una cooperación técnica apropiada. Este es un ensayo de desarrollo y política sociales que tiende a un desarrollo integral que bien merecería un seguimiento adecuado y la asesoría pertinente. Pero, si bien es cierto, no se ve clara su transferibilidad en cuanto a sus objetivos, creo que valdría la pena pensar en la transferibilidad de la administración o de su intersectorialidad.

Proyectos Creativa y Estimulación Integral (N.D.4) - Ubicación del niño en en Espacio y Ajedrez

188. Estos tres Proyectos me parece que aún están en etapa de organización y de fijación de los instrumentos capaces de obtener los objetivos que se proponen. Por esta razón no me he dedicado a analizarlos detenidamente antes y lógicamente, creo que no están en etapa de pensar en su transferencia posible a otros países.

De las evaluaciones

189. Se descubren tres niveles de comprensión de los principios teóricos básicos del Programa y existe una disociación entre la teoría que inspira el Programa y las teorías que inspiran cada acción concreta de los proyectos. A pesar de eso, las evaluaciones se remiten a medir consecuencias relacionadas con la sustentación básica inicial y no con los objetivos concretos y manifestados en cada Proyecto. De ahí surgen consecuencias nada favorables para los Proyectos.

Recomendaciones

190. La más lógica después de manifestado lo anterior: habría que establecer evaluaciones que midieran la efectividad de los Proyectos considerándolos como estrategias de aprendizaje destinadas al desarrollo de las habilidades de pensamiento y no la repercusión de los Proyectos en los instrumentos de medida de la inteligencia.

Otras conclusiones

191. Hay un hecho que llama la atención: los diferentes Proyectos no nacen de una planificación motivada por los objetivos que se pretende obtener, sino que surgen circunstancialmente y en relación a personas que parecen capaces de idear y llevar adelante un Proyecto. Así se crea una juxtaposición que no siempre resulta coherente y se da, en alguna oportunidad, una superposición de programas para un mismo público (Aprender a Pensar y Proyecto Enriquecimiento Instrumental, destinados ambos a niños de educación primaria).

192. Los Proyectos, en general, del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia, constituyen una innovación metodológica que normalmente es relativa, puesta en parangón con la realidad venezolana y, a veces, también es válida para contextos de otros países.

193. La innovación no sólo es metodología en relación a teorías de aprendizaje, sino también en relación a administración educativa.

194. El método o los métodos utilizados tienden a una cierta integralidad en la educación, pero la acción educativa que proponen y realizan es sumamente desintegrada.

195. Sería inadecuado insistir en la desproporción aparente que implica el hecho de crear y sostener un Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia. Los mismos

interesados explican el hecho como medida política y son conscientes de que ya no tendría sentido sostener la estructura tal como está. De hecho, creo que no se puede negar que la estrategia surtió efecto, y la medida política proporcionó el impacto deseado.

196. La motivación del Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia ha sido positiva, pero ha provocado un peligroso deseo de generalización que parece prematuro y se ha prestado, en alguna medida, a fines demagógicos. De hecho, los Proyectos, en general, aparecen como ambiciosos y, por otra parte, sobredimensionados. Sería conveniente detenerlos en donde están y dejarlos decantar un poco.

197. El Proyecto Familia contiene una realidad de incidencia social considerable y, sobre todo, una potencialidad socio-política enorme. Las actividades reivindicativas que desata o puede denotar, los modelos de interacción que propone a través de los medios de comunicación, su intencionalidad de retornar a la familia su papel de agente socializador en el que la madre asume el proceso de formación y socialización del niño, etc., hacen del Proyecto una innovación válida y de mucha incidencia en el desarrollo social y hasta en posibles planes futuros de concertación nacional.

VI. EPILOGO

198. Se me ha solicitado un informe breve, resumiendo mi opinión sobre los Proyectos del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia, de Venezuela. De acuerdo a las instrucciones recibidas en París, el día 22 de noviembre, este nuevo informe adicional deberá ceñirse a los siguientes puntos:

- i) Estrategias innovadoras que contienen los diferentes Proyectos del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia.
- ii) Proyectos del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia que pueden ser transferidos a otras realidades.
- iii) Posible papel de la Unesco frente a los Proyectos del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia.

Trataré los tres puntos en el mismo orden propuesto.

i) Estrategias innovadoras que contienen los Proyectos del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia

199. Ocho son los Proyectos con fundamentos teóricos propios, del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia. De ellos nacen otros seis, que no son más que aplicaciones del método de De Bono, "Aprender a Pensar", y que están destinados a la educación de adultos. De los ocho proyectos originales, el Proyecto Familia pertenece a la educación no formal y los siete restantes a la educación formal. En este informe me refiero específicamente a los Proyectos:

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| - Familia | (Educación no formal) |
| - Inteligencia | (Educación formal - Harvard) |
| - Aprender a Pensar | (Educación formal - De Bono) |
| - Enriquecimiento Instrumental | (Educación formal - Feuerstein) |
| - Educación Visual | (Educación formal - Jacov Agam) |

200. No me detengo en el análisis de los Proyectos de Educación formal, Ajedrez, N.D.4. y Representación en el espacio del niño, porque me parece que aún no están suficientemente elaborados, ni menos aún evaluados, para poder medir su grado de innovación educativa y su posible transferibilidad. Sobre el Proyecto ND-4, me pronuncio en mi informe especial en donde aduzco algunas razones por las que me parece que no procede, al menos desde el punto de vista de las Comunicaciones o de la Comunicación Educativa.

Uso de estrategias innovadoras en la educación

Proyecto Aprender a Pensar (De Bono) y Proyecto Inteligencia (Univ. de Harvard)

201. Ambos proyectos se sustentan en el principio de que en la enseñanza actual es necesario enfatizar la posibilidad de controlar y dominar el manejo de los procesos. Estimo necesario insistir en que en estos Proyectos, en modo alguno, se pretende hacer una separación sistemática y total de procesos y contenidos, sino que es una estrategia de aprendizaje que pretende "desarrollar un sistema de pensamiento que permita pensar en términos de operaciones y de procesos", que define claramente que "los procesos y los contenidos se pueden caracterizar y manejar a voluntad", y que, por lo tanto, la estrategia está orientada a "enseñar el proceso (como centro de la enseñanza), y manejar el contenido" (Margarita Sánchez).

202. Estos principios llevan a los ideólogos de los Proyectos a buscar modos de activar los procesos mentales valiéndose de instrumentos de pensamiento que permitan al alumno, primero, aplicar los procesos, luego, internalizar esa aplicación creando actitudes analíticas, y por último, convertir en hábito las destrezas adquiridas. Dicho en otras palabras, los Proyectos tienden a que el alumno adquiera destrezas mentales y estrategias mentales que conduzcan al dominio de los procesos, con el fin de que éstos ayuden a atender mejor, a aprender mejor y a pensar mejor. Es decir, se trata de Estrategias de Aprendizaje. En realidad, la preocupación por destacar el papel preponderante que se debe dar a los procesos sobre los contenidos, ha sido una de las propuestas más repetidas desde hace varios años, por los comunicadores de la educación. Pero el problema fundamental de cómo hacer para llegar a una didáctica capaz de comunicar el manejo y uso de los procesos, ha permanecido como un desafío con pocas respuestas satisfactorias por parte de los comunicadores, tecnólogos, psicólogos y educadores en general. En este sentido, los Proyectos Aprender a Pensar e Inteligencia presentan algunas innovaciones educativas valiosas:

Primera innovación

203. Se pone de manifiesto la existencia de operaciones de pensamiento y de procesos cognitivos mediante métodos o mecanismos internos que ayudan a percibir, asimilar, almacenar y recuperar información y conocimientos. Es decir, no se insiste tanto en aprender, sino en descubrir modos de seleccionar, entender y reflexionar sobre la información. Los principios de la comunicación ecológica nos señalan que cada individuo aprehende el mundo condicionado, entre otras cosas, por su experiencia anterior, por el ambiente en que vive, por su entorno social, etc. El acto de aprender es un acto de significación; implica dar significado y, por lo mismo, es un acto que se realiza en la persona y por la persona. Esto hace que el verdadero acto de aprender se ejecute a través de una visión propia. Por esta razón, una educación respetuosa ayuda a que el individuo se forme su propia visión del mundo, y coopera para que la persona sepa recibir la información, sepa seleccionarla, entenderla y procesarla. Todo implica, en frase de Nadja Antonijevich y Clifton Chadwick "enseñarle al sujeto a manejar sus propios procesos de información". (Todo esto lo explico largamente en mi informe especial).

204. Se logra crear destrezas mentales gracias a la repetición de ejercicios guiados, que tienen como objetivo desarrollar procesos cognitivos hasta llegar a niveles de eficacia considerables.

205. Se pretende inculcar estrategias de aprendizaje. Estas son la aplicación de las destrezas mentales (es decir de procesos eficazmente desarrollados), a tareas determinadas de aprendizaje.

Segunda innovación

206. Se propone una didáctica y métodos específicos concienzudamente elaborados para asimilar esos procesos eficaces por parte del alumno, y para la enseñanza de los mismos, por parte del profesor.

Tercera innovación

207. Se introduce en el curriculum ordinario y como asignatura independiente, la enseñanza de estas estrategias de aprendizaje. Desde el punto de vista de la Comunicación y de la Tecnología Educativas estas innovaciones estarían constituidas por la estrategia de aprendizaje llamada meta-cognición. En el caso de la comunicación educativa sería la meta-comunicación. Estas se definen como el discurso que se hace sobre la misma materia del conocimiento del que se trata. En este caso concreto, como la conciencia de cada uno puede adquirir de sus propias habilidades mentales. Flavell (1976) habla de la meta-cognición como el conocimiento o conciencia que uno llega a tener sobre sus propios procesos y productos cognoscitivos y sobre cualquier cosa relacionada con ellos. En el caso presente serían tanto las propiedades relevantes del mismo aprendizaje de la información como la misma información obtenida. La meta-cognición, por lo tanto, se refiere a la regulación y ordenación de los procesos relacionados con los objetos cognitivos y a la información o datos sobre los cuales ellos influyen. (Todo esto está más ampliamente explicado en mi informe especial).

Cuarta innovación

208. Se otorga una dimensión real a la estrategia afectiva del aprendizaje. El método, en general, está centrado en el alumno y tiene un enfoque dinámico de partes constitutivas interactuantes dentro del proceso de aprendizaje. El hecho de centrar el esfuerzo en el alumno, con índices relativamente bajos de ansiedad; el hecho de abandonar parte de la responsabilidad de los resultados en el grupo; la capacidad que da el método de dirigir a voluntad los propios acercamientos, propician una alta motivación. Si a esto se suma el sentimiento de éxito que dan los instrumentos de análisis desde el momento que "descubren" la propia capacidad de lógica, los factores afectivos adquieren importancia fundamental como estrategia que motiva el aprendizaje. Sternberg señala que mientras en el campo de la inteligencia se sabe mucho acerca de la capacidad de aprender y razonar, se conoce mucho menos en relación con el ambiente y la capacidad de motivarse a sí mismo, lo que también constituye parte de la inteligencia.

Quinta innovación

209. Uso constante de los medios directos de comunicación, especialmente de las técnicas o dinámicas de grupo. Los Proyectos, de hecho, están dirigidos al área cognoscitiva y al área de la comunicación. El esfuerzo está dirigido a proporcionar destrezas que conduzcan a la interacción verbal, al intercambio de experiencias, al trabajo grupal y al enriquecimiento de las relaciones interpersonales. El mismo estilo impuesto por el método implica prácticas comunicacionales de grupo, representaciones de situaciones simuladas o reales y pensamiento creativo. A esto habría que añadir una cuidadosa producción de manuales y materiales audio-visuales que de algún modo se incorporan en el aula.

Proyecto Educación Visual (Jacov Agam) - Método Agam

210. Apelando al tecnicismo actual, el Proyecto se propone facilitar la captación de mensajes e interacción e insiste en la necesidad de desarrollar habilidades intelectivas, condiciones de comunicación y destrezas y métodos de percepción de mensajes. Se propone tomar en cuenta no solamente el medio de comunicación verbal, privilegiado hasta el momento, sino la interacción visual, como forma de abrir un nuevo camino de

comunicación. Tiene como objetivo manejar variables relacionadas con la percepción visual para el desarrollo de un lenguaje visual y descansa en el principio de que el desarrollo armónico de las potencialidades del hombre requiere de habilidades intelectuales y cognoscitivas que le obliguen a ocupar mejor sus sentidos para así ampliar la comunicación en el mundo que lo rodea y su propio mundo en el que procesa la información que recibe. Es decir, también se dirige, en último término, a enseñar al sujeto a manejar sus propios procesos de información. Ya el propio enunciado de los objetivos del método constituye una innovación y el Proyecto contiene también algunas innovaciones educativas válidas:

Primera innovación

211. El método se propone enseñar a los alumnos a comprender el lenguaje de la imagen y a conocer su simbología. Se lo puede definir como un método instruccional que tiende a despertar y desarrollar destrezas de atención en el niño. El uso de imágenes es, en realidad, un proceso cognitivo clásico, pero construir todo un sistema que ayude a comprender y manejar imágenes, constituye un modo de crear destrezas mentales. Cuando se usan las imágenes para aprender algo, éstas funcionan como estrategias de aprendizaje. El hecho de enseñar y usar metódicamente la imagen como sistema de símbolos constituye una innovación en la educación.

212. Es un hecho admitido por todos que cada persona al descubrir su propio mundo lo hace condicionado no solamente por su experiencia anterior y por el entorno ecológico que lo rodea (comunicación ecológica), sino, de una manera preponderante, por su manejo de sistemas de símbolos. El hecho de aprehender el mundo y las cosas implica un acto de significación, un acto de revelación, de dar significado. Esto implica que, si, como afirma Salomon, cada sistema de símbolos tiene su propio campo de referencia, el desarrollo de la cultura, del aprendizaje y el mismo estímulo de su inteligencia, están en relación directa con el número de sistemas de símbolos que se domine, y de la amplitud y profundidad de la destreza que se tenga en los mismos. El método ayuda a descubrir nueva información, enseña a atender mejor y proporciona un nuevo instrumento de comunicación.

Segunda innovación

213. Se propone una didáctica específica para la comprensión, asimilación y uso de ese nuevo sistema de símbolos que facilita el aprendizaje del alumno y la enseñanza por parte del profesor.

Tercera innovación

214. Se introduce en el curriculum ordinario y como asignatura independiente la enseñanza de esta estrategia de aprendizaje.

Cuarta innovación

215. Se acepta como un hecho pertinente a nuestra civilización y se introduce en la educación el papel de la imagen como mediadora de cultura.

Quinta innovación

216. Se introducen al aula una serie de elementos visuales y se da la oportunidad al alumno de sentirse involucrado en la acción a través de una comunicación directa con los objetos. Esto trae como consecuencia que se otorga una dimensión real a la estrategia afectiva de aprendizaje, de la que ya hablé anteriormente.

Proyecto Enriquecimiento Instrumental (Feuerstein)

217. Sus fundamentos teóricos descansan sobre tres principios fundamentales, uno de los cuales pertenece fundamentalmente a la psicología educativa, el de la modificabilidad cognoscitiva y los dos restantes que de algún modo se acercan a los procesos de comunicación. Estos dos fundamentos restantes son: el de la experiencia de aprendizaje a través de un Mediador y el de Privación cultural, que se da cuando el Mediador no cumple sus funciones. También en este método se dan importantes innovaciones educativas.

Primera innovación

218. Se introducen al aula y a la educación en general, los principios de la comunicación ecológica y de la filosofía fenomenológica de la comunicación. La comunicación ecológica destaca el hecho de que ésta y su interacción se realizan no solamente entre los individuos y en la sociedad, sino que está condicionada por una serie de realidades externas y que se traducen en señales emitidas por alguien o algo y percibidas por otro. Cada señal introducida en el entorno o en el medio ambiente lo modifica de algún modo. El pensamiento fenomenológico de la comunicación define la conciencia por la intencionalidad (Husserl, 1962). Esto significa que la conciencia es conciencia de algo, es decir, que está intrínsecamente definida por su relación con alguna cosa del universo. Mediante esta relación el individuo da un significado a las cosas, las hace manifiestas, las instala en la realidad y en sí mismo, es decir las aprehende y las aprende. De ahí la importancia de la relación, la comunicación y la mediación. Los medios de comunicación constituyen, por sí mismos, maneras particulares de mediación interhumana y el padre, la madre, los hermanos y el grupo social constituyen, por natural predisposición, el medio para la forma de relación necesaria entre el niño y el mundo.

Segunda innovación

219. La interacción continua en el aula. El método exige una interacción continua en la clase, entre profesores y alumnos. También supone un manejo constante de las técnicas de dinámica de grupo. La interacción es guiada por los mismos alumnos.

220. Se exigen soluciones cooperativas en los problemas y participación en las proposiciones divergentes para encontrar soluciones. Se refuerza el sentido social de las tareas.

Tercera innovación

221. Se propone una didáctica específica para la comprensión y asimilación del método que ayuda tanto a profesores como a alumnos.

Cuarta innovación

222. Se introduce al curriculum ordinario y como asignatura específica e independiente, la enseñanza de esta estrategia de aprendizaje.

Quinta innovación

223. En este método como en los anteriores, se destaca la dimensión que adquiere la estrategia afectiva de aprendizaje, de la que ya hablé anteriormente.

Proyecto Familia

224. Es una acción masiva de educación no formal, destinada al núcleo familiar a fin de que éste pueda fomentar el desarrollo de todas las potencialidades del niño. Dirige su acción al niño, a través de la familia y se ocupa de él desde su concepción hasta los seis años. El Proyecto Familia encuentra sus fundamentos en dos conceptos teóricos básicos:

- a) La inteligencia se desarrolla. Crece en función de su interacción gradual con los estímulos ambientales.
- b) El proceso evolutivo del niño se explica en función de una multiplicidad de factores ambientales, unos de naturaleza bio-física (salud y nutrición), y otros de naturaleza psico-social (estimulación psico-afectiva adecuada). El Proyecto Familia tiene varias innovaciones educativas:

Primera innovación

225. El manejo de los ejercicios de estimulación como un modo de ayudar al desarrollo integral del niño, y especialmente, a su desarrollo psíquico e intelectual. Dentro de las actividades de todo Programa y de los Proyectos esta Estrategia parece ser la más controvertida por ser la que goza de menos pruebas científicas de aplicación.

Segunda innovación

226. El uso masivo y con carácter nacional de los diferentes medios de comunicación social. El uso de los medios directos de comunicación, ya sea con fines de desarrollo cognoscitivo, ya para el aprendizaje de comportamientos, ya para el aprendizaje de normas de conducta. El uso de los medios con fines de publicidad y motivación es notablemente bien manejado y ha tenido gran impacto social.

Tercera innovación

227. Pone de relieve y a nivel nacional la importancia que adquiere en el niño su relación directa y personal con el mundo que lo rodea, para de ese modo manifestar su emoción y usar sus sentidos como expresión de lenguaje corporal. Destaca también la importancia de esta relación de los sentidos del niño con lo que le rodea, como un medio de adquirir conciencia de los demás y de sí mismo. Este hecho de comunicación, como expresión y como lenguaje, otorga al niño la oportunidad de dar significado, es decir, de aprender y de aprehender el mundo.

Cuarta innovación

228. El Proyecto privilegia la función social de la educación y de los medios de comunicación, constituyéndose en agente de cambio y de dinamización social. Devuelve a la familia su papel socializador y la hace asumir su función de formadora de la personalidad y socialización del niño. Es un Proyecto que en fuerza de su función educativa y usando el poder de los medios de comunicación, presiona para que de algún modo se llegue a una concertación nacional que tienda al cambio social y propicie políticas nacionales de desarrollo. Al mismo tiempo incide en la reflexión sobre política familiar, ideología sobre la madre, políticas de salud y nutrición, organización y administración del hogar, deporte y recreación, orientación legal, etc.

Quinta innovación

229. La intersectorialidad del Proyecto. Las actividades que realiza el Proyecto las ejecuta en conexión con otros Ministerios, otros organismos e instituciones ajenos

al Ministerio de la Inteligencia. Se supone que el Ministerio de la Inteligencia no tiene recursos propios y que para desarrollar sus actividades debe aprovechar la capacidad instalada y los recursos de todo tipo, de otros organismos.

ii) De la posible transferencia de los proyectos a otras realidades

230. Al hablar de transferencia, en el fondo de transferencia tecnológica, supongo que ésta puede servir para ser adaptada, para ser adoptada o para que, mediante la transferencia de algunos elementos, se creen tecnologías intermedias. Doy por supuesto pues que siempre se tratará de tener en cuenta las circunstancias particulares de quien transfiere la tecnología.

Proyecto "Aprender a Pensar" y Proyecto "Inteligencia"

231. Por las razones expuestas más arriba y por la importancia que va adquiriendo para la educación del futuro la estrategia de aprendizaje que privilegia el manejo de los procesos sobre los contenidos, creo que son perfectamente transferibles y que responden a una necesidad sentida en el ámbito educativo, al menos de nuestro continente.

Proyecto "Educación Visual"

232. A pesar de que creo que el método contiene innovaciones valiosas, me parece que aún no está suficientemente experimentado. De hecho está en etapa experimental. Habría que esperar los resultados de las experiencias y de las evaluaciones que se hacen.

Proyecto "Enriquecimiento Instrumental"

233. Este Proyecto ya está en etapa de extensión y las pruebas han comprobado la suposición inicial de que podría tener éxito en los resultados de mejoramiento académico de los estudiantes, razón por la cual creo que es un Proyecto transferible, adecuando, lógicamente, lo que se deba adecuar.

Proyecto "Familia"

234. Este Proyecto contiene una serie de valores de política social y constituye una innovación relativa grande. Creo, sin embargo, que no es transferible en la medida en que sus objetivos responden a necesidades muy concretas y locales, y porque en otras partes de América Latina se ensayan experiencias similares, también muy concretas y locales. Lo más original del Proyecto es todo lo relacionado con los ejercicios de estimulación adecuada, pero al mismo tiempo parece ser lo menos comprobado científicamente. Pero, si bien es cierto no se ve clara su transferibilidad en cuanto a sus objetivos, creo que es importante pensar en la transferibilidad de la administración del Proyecto y de su Intersectorialidad. De hecho el Proyecto se vale de la capacidad instalada y del personal de otros ministerios y organismos para realizar sus actividades. Esto constituye una innovación seria y transferible como experiencia.

iii) Posible papel de la Unesco frente a los proyectos del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia

235. Con toda la humildad del caso y a solicitud expresa de personeros responsables de la Unesco, me permito expresar las siguientes sugerencias sobre lo que creo debería ser, más o menos, la actitud de la Unesco, frente a los Proyectos del Programa para el Desarrollo de la Inteligencia.

Seguir mostrando interés en el Proyecto

236. El esfuerzo conjunto que suponen los diferentes Proyectos es enorme y detrás de ellos hay una inversión de recursos técnicos, financieros y sobre todo humanos que no es fácil encontrar.

Animar las evaluaciones

237. Tanto las que se realizan en este momento, cuanto las que se deberían hacer. A este respecto creo importante señalar que en mi opinión no conduce a nada pretender medir la eficacia de los Proyectos en base a tests de inteligencia únicamente. En realidad, el concepto mismo de inteligencia se pierde entre teorías y modelos y se torna, por el momento, una disquisición sin visos de solución. Sobre todo cuando se trata de averiguar la posible modificabilidad de la estructura biológica que sustenta el hecho de ser más o menos inteligente. A mi entender, si se ponen así las cosas, toda evaluación se hace prácticamente imposible. Si, en cambio, se trata de enseñar "estrategias de aprendizaje", o "estrategias cognitivas", que ayudan a aprender más y mejor y que logran desarrollar destrezas y habilidades de pensamiento que contribuyen a adquirir conductas inteligentes en la vida, estaremos frente a fenómenos observables y posibles de evaluar. Más aún, estaremos evaluando precisamente los objetivos expresamente enunciados en los diferentes proyectos. Si el fruto de la aplicación de las estrategias cognitivas, es decir, el desarrollo de destrezas y en entrenamiento de habilidades modifican o no la inteligencia, ese ya será un muy interesante problema posterior de tipo psicológico y hasta neurológico que caerá plenamente en las definiciones que se hagan de inteligencia y para cuya evaluación podrán ofrecer valiosísimos aportes las experiencias que se realizan en los Proyectos del Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia. Pero, por ahora, habría que evitar la disonancia entre objetivos específicos de los Proyectos y objetivos evaluados.

Animar la transferencia de algunos proyectos

238. En concreto, la de los Proyectos Inteligencia, Aprender a Pensar y Enriquecimiento Instrumental. El Proyecto Familia, en la medida en que la experiencia es transferible, como lo manifesté antes. Me atrevería a insinuar que esto supondría desanimar Proyectos como Ajedrez, N.D.4. y Representación en el Espacio del Niño. Me da la impresión de que, por el momento, estos Proyectos no tienen visos de éxito y que quitan seriedad científica a los Proyectos que realmente son válidos.

No sobredimensionar el manejo político que se hace de los proyectos

239. Es un hecho en Latinoamérica que toda reforma considerable en educación ha sido objeto de manipulaciones políticas más o menos evidentes. Amén del hecho de que la educación en sí ya es un hecho político. Es cierto que aquí ha jugado la política partidaria y hasta la demagogia, pero esas son debilidades difíciles de evitar en nuestros contextos político-sociales en que todo se usa con esos fines.

Animar las acciones del Proyecto Familia

240. Por su alto contenido social y por la innovación que supone en el contexto. Ojalá prestar algún tipo de asesoría técnica. Creo que en las críticas que se hacen a este Proyecto se sobredimensionan exageradamente los peligros de la estimulación que se propone, y el peligro del principio científico presuntamente asimilado por el público a través de los medios de comunicación. En ambos casos la percepción no llega a captar esos mensajes claramente.

Desconfiar de evaluaciones que se hacen fuera del contexto

241. Las experiencias educativas se realizan dentro del contexto económico, político, social, educativo, etc. determinado. Una evaluación que no tenga en cuenta esas realidades no responde a lo que se pretende evaluar.

Partir del hecho de que la educación tiene sus propias funciones

242. He escuchado serias críticas al Proyecto Familia, por ejemplo, porque no se preocupa de los aspectos nutricionales del niño, o porque no busca medidas sociales que permitan a la madre dedicar más tiempo a él, etc. En primer lugar, esto se tiene en cuenta de algún modo, en la medida en que se insiste (se educa), en la necesidad que existe al respecto. En segundo lugar no hay que olvidar que un Proyecto educativo tiene fines educativos y debe evaluarse de acuerdo a estos objetivos. La solución de los problemas sociales en toda su complejidad es responsabilidad de la sociedad en toda su complejidad administrativa y organizativa y de una ideal concertación nacional.

Animar un desarrollo más lento y natural de los Proyectos

243. Creo que una decantación y un tiempo de reflexión vendrían muy bien a los Proyectos. Lógicamente deberían tener un desarrollo progresivo, pero esto debería ser fruto de la dinámica propia de ellos y no de móviles ajenos o de simple espectacularidad, y, menos aún de demagogia.

Desanimar un proyecto masivo, instruccional, a través de los medios de comunicación

244. Hablo de Proyecto Instruccional, no del Publicitario. Este creo que está bastante bien realizado y habría que seguirlo, seguramente. Cuando me refiero al instruccional, hablo de teleducación. De hacerla, habría que realizarla con todas las exigencias que requiere el sistema y previos los estudios y asesorías del caso.

Seguir ahondando en el tema

245. El tema de las estrategias de aprendizaje y de las estrategias cognitivas, creo que es el futuro de la educación. Habría que seguir profundizando en estos Proyectos aun independientemente del desarrollo que adquieran en Venezuela.

A N E X O

MISION INTERSECTORIAL DE LA UNESCO
para evaluar los
PROGRAMAS DE DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA
que se aplican en Venezuela
(10/10/83 al 26/11/83)

ACTIVIDADES CUMPLIDAS POR LA MISION

- 10-12/10/83 Briefing en la Secretaría de la Unesco (París).
- 10/10/83 (09,00 hs.) - Recepción de miembros de la misión.
(09,30 hs.) - Entrega de documentación.
Primera reunión de la misión.
(15,30 hs.) - Continuación de la reunión de la misión.
- 11/10/83 (09,30 hs.) - Segunda reunión de la misión.
Establecimiento de criterios de trabajo.
(16,00 hs.) - Reunión de la misión con el grupo intersectorial
de trabajo constituido en la Unesco (CPX/LAC).
- 12/10/83 (09,00 hs.) - Reunión de trabajo de la misión.
(11,00 hs.) - Reunión de los miembros de la misión con los Srs.
H. Dieuzeide (DIR/ED/SCM) y E. Brunswic (Jefe
ED/SCM/MMT).
(17,00 hs.) - Entrevista con el Sr. A. Mahtar M'Bow (Director
General de la Unesco).
(23,50 hs.) - Partida hacia Venezuela.
- 13/10/83
(06,15 hs.) Llegada al Aeropuerto de Caracas. Recepción por autoridades venezolanas
y de la Coordinación Regional de la Unesco para América Latina y el
Caribe.
(15,30 hs.) Reunión con el asistente de la Coordinación Regional de la Unesco, Sr. I.
de Menorval. Análisis del programa propuesto por las autoridades nacio-
nales y del apoyo de la oficina de Caracas a las actividades de la misión.
- 14/10/83
(08,00 hs.) Entrevista con el Sr. Vice-Ministro de Educación de Venezuela, Dr. C.
Parada. Explicación de los objetivos de la misión y puntos de vista del
Vice-Ministro sobre los Programas de Desarrollo de la Inteligencia.
(09,30 hs.) Entrevista con el Dr. G. Zambrano, Director General de Planificación y
Presupuesto del Ministerio de Educación (MINEDUC). Exposición sobre la
importancia de los programas de desarrollo y su inserción en la planifi-
cación educativa.

(11,00 hs.) Entrevista con el Sr. Secretario de Estado para el Desarrollo de la Inteligencia (MEDI), Dr. L.A. Machado. Exposición sobre los fundamentos, el alcance y las realizaciones del Proyecto "Inteligencia". Análisis del programa de trabajo.

(15,00 a
20,30 hs.) Mesa redonda (reunión general) con la participación de los coordinadores de los programas particulares del Proyecto "Inteligencia", bajo la presidencia del Ministro Dr. Machado y la participación de la Dra. Beatriz de Manrique (Coordinadora del Proyecto "Familia"), de la Dra. Margarita de Sánchez (Coordinadora de los programas aplicados en el sistema educativo formal, y de los responsables de cada uno de esos programas), del Dr. Natalio Domínguez (Coordinador de uno de los programas experimentados en la educación superior), y de la Prof. Celia Navarro (Coordinadora del Programa de Desarrollo del Pensamiento, PDP, en la educación de adultos). También participó en esta reunión el asesor del Ministro Machado, Dr. J. Domínguez. Los distintos coordinadores y responsables de programas expusieron la estructura y las actividades de los mismos, y los miembros de la misión tuvieron oportunidad de dialogar con ellos.

15/10/83

(08,00 a

13,30 hs.) Continuación de la mesa redonda iniciada el día anterior. Presentación del plan de trabajo revisado de la misión.

(18,00 a

19,30 hs.) Reunión interna de la misión, a los efectos de comentar las exposiciones producidas en la mesa redonda, y de establecer la metodología de trabajo, teniendo en cuenta que la agenda de la semana siguiente sería cumplida conjuntamente por todos los integrantes de la misión 1).

17/10/83

(08,00 a

13,00 hs.) Reunión de trabajo con el equipo interdisciplinario del Proyecto "Familia": 1) Presentación y análisis general. 2) Examen del área de "investigación y evaluación" y de las políticas del proyecto. 3) Examen del área de "producción". 4) Examen del área de "integración y capacitación". 5) Comentarios y diálogo.

(15,00 a

18,30 hs.) Visita a la Escuela Primaria "La Trinidad" de un barrio de Caracas. Objeto: observar clases de niños de 11 a 13 años, en las cuales se aplica el método "Aprender a Pensar" de E. De Bono. Diálogo posterior con maestros y miembros del equipo central del MED.

18/10/83

(8,30 a

12,30 hs.) Visita a la Escuela Parroquial de Caracas. Objeto: observación de la

1) La misión efectuó reuniones "internas" todos los días de la primera semana completa de trabajo, una vez concluida la tarea prevista en el programa oficial. El propósito era el de intercambiar ideas y analizar los documentos y aportes preliminares que cada consultor producía, así como para organizar la labor del día siguiente. A partir de la segunda semana, las reuniones del grupo fueron menos frecuentes, pero nunca se perdió la oportunidad del comentario conjunto. Estas reuniones no se mencionan en esta lista de actividades de la misión.

aplicación del método "Enriquecimiento Instrumental" a 39 niños del 4º grado primario, no preparados y que no habían experimentado antes ese método. Comentarios con el equipo ministerial y las autoridades de la escuela.

(13,00 a
15,00 hs.)

Almuerzo de trabajo con funcionarios de la Unesco asignados en Caracas: Sra. M.E. Dengo de Vargas (Coordinadora Regional), y Srs. E. Oteiza (Director del CRESALC) y J. Palacio (Especialista regional en educación en población). Objeto: conocer la opinión de dichos funcionarios en cuanto al Proyecto de Desarrollo de la Inteligencia, e intercambios de puntos de vista sobre la mejor manera de encaminar la labor de la misión en el contexto venezolano.

(15,30 a
18,30 hs.)

Consultas individuales de los miembros de la misión con los responsables del Proyecto "Familia" y del Programa "Aprender a Pensar", aplicado al sistema educativo formal.

19/10/83

(8,30 a
10,30 hs.)

Visita al Hospital Materno-Infantil "Pastor Oropeza" (barrio de Caricuao, Caracas). Objeto: observación del trabajo de las "facilitadoras" del Proyecto "Familia" con niños recién nacidos y sus madres. Conocimiento de la utilización del material de video. Comentarios con los responsables. El proceso de la etapa pre-natal.

(11,00 a
13,00 hs.)

Visita al Núcleo de Atención Primaria de Carapita, en Caracas, con el objeto de presenciar la labor de las facilitadoras del Proyecto "Familia" con las madres y los niños que asisten a ese tipo de centros intersectoriales después del periodo de internación en los Centros materno-infantiles.

(14,30 a
18,30 hs.)

Observación de un ciclo completo de actividad con alumnos del Instituto Politécnico (en el MED), mediante la aplicación del método de "estimulación de las áreas operacionales de la mente" (ND4). Diálogo con los alumnos y los responsables del programa.

20/10/83

(8,30 a
12,00 hs.)

Observación del desarrollo del Proyecto "Educación Visual" en el Colegio privado "Santiago de León" de Caracas. Grupo experimental Preparatorio "B" (pre-escolar, niños de 6 años) y Grupo experimental Nivel "grandes B" (pre-escolar, niños de 5 años). Reunión de trabajo con los responsables ministeriales del Programa de Educación Visual, y autoridades del colegio y maestras que aplican el proyecto.

(14,00 a
17,30 hs.)

Observación de aplicación del sub-proyecto "Inteligencia" (Harvard University) en un grupo experimental constituido por alumnos del séptimo año de la Escuela "Daniel Canónico" de la ciudad de Barquisimeto (sesión realizada en el MED, en Caracas). Diálogos con maestros y alumnos.

(17,30 a
18,30 hs.)

Reunión con el Ministro Machado, con el propósito de ajustar el programa de actividades de la semana siguiente. Comentarios generales sobre la marcha de la misión.

21/10/83

(9,00 a

11,30 hs.)

Reunión de la misión en la sede de la Coordinación Regional de la Unesco para América Latina, a los efectos de analizar con los funcionarios la situación de los trabajos y de establecer las entrevistas que se deseaban conseguir por intermedio de la Oficina.

(14,30 a

18,30 hs.)

Visita a la comunidad marginal del Barrio del Niño Jesús de Caracas, con el fin de examinar con los responsables ministeriales, maestros y representantes de la comunidad, la experiencia del Proyecto de Desarrollo del Pensamiento (PDP) en la educación no formal de adultos.

24/10/83 ¹⁾

(9,00 a

11,00 hs.)

Reunión de los miembros de la misión con el objeto de establecer la estrategia para el trabajo de la semana.

(14,00 a

18,30 hs.)

- a) Reunión de los consultores Srs. H. Osorio y S. Genovés con el equipo de difusión del Proyecto "Familia".
- b) Los consultores Sra. R. Fernández Ballesteros y el Sr. Gastón Mialaret elaboraron esquemas de evaluación y analizaron documentos relativos a ese proceso en el Proyecto "Familia".
- c) El Secretario de la misión, instalándose en la oficina de la Coordinación Regional, inició la síntesis de los programas del Proyecto "Inteligencia".

25/10/83

(8,30 a

13,30 hs.)

- a) Reunión con los evaluadores de los Proyectos "Enriquecimiento Instrumental" y "Aprender a Pensar", Srs. R. Fernández Ballesteros y Gastón Mialaret.
- b) Visita, juntamente con el equipo del Proyecto "Familia" del MED, de hogares en algunos barrios metropolitanos (Srs. Osorio y Genovés).
- c) Reunión de trabajo con el Director General de Planificación del MED, Sr. G. Zambrano (Secretario de la misión).

(15,00 a

18,00 hs.)

- a) Reunión con los evaluadores del Proyecto de "Estimulación de las áreas operacionales de la mente" (Consultora Sra. R. Fernández Ballesteros).
- b) Reunión con evaluadores y capacitadores del Proyecto "Familia" y del Proyecto "Inteligencia" (Harvard) (Consultor Sr. G. Mialaret).
- c) Reunión con el personal del Instituto Venezolano de Investigaciones en Comunicación (Consultor Sr. H. Osorio).
- d) Reunión con profesores de antropología de las Universidades con sede en Caracas (Consultor Sr. S. Genovés).

1) A partir de este día los miembros de la misión se distribuyeron las visitas y entrevistas, a los efectos de cubrir una gama muy amplia de actividades. No obstante, algunas reuniones se efectuaron con la presencia de la totalidad de los consultores integrantes del grupo consultor.

- e) Reunión con personal superior de la Dirección General de Estadísticas e Informática (Secretario de la misión).

26/10/83

(8,30 a

10,00 hs.)

Visita de la misión a la Universidad Nacional Abierta con el objeto de intercambiar ideas y de obtener información sobre los ensayos que esa Universidad realiza para aplicar metodologías para el desarrollo de la inteligencia.

(10,30 a

13,00 hs.)

Visita a la Universidad "Simón Bolívar" y en especial a la Coordinación de Metodología de la Enseñanza, dependiente del Vice-Rectorado Académico, para examinar conjuntamente los resultados de la aplicación de métodos operacionales del pensamiento.

(15,00 a

18,30 hs.)

Visita a la Universidad Central de Venezuela (Caracas). Reunión de trabajo con los profesores de psicología y educación de la Facultad de Humanidades y con el Decano y profesores de la Facultad de Ingeniería, que realiza experiencias, en el ciclo básico, con una metodología de "Apoyo Instrumental".

27/10/83

(8,00 a

11,30 hs.)

Visita al Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas. Entrevistas con el Jefe del Centro de Estudios Avanzados, con neurólogos y demógrafos.

(11,45 a

13,30 hs.)

Reunión de la misión con la Coordinadora Regional de la Unesco para América Latina, Sra. M.E. Dengo de Vargas, para informarle sobre el desarrollo de los trabajos y fijar modalidades para la acción ulterior del grupo.

(15,00 a

18,00 hs.)

- a) Segunda reunión con evaluadores del Proyecto "Familia" (Srs. R. Fernández Ballesteros y G. Mialaret).
- b) Reunión de trabajo con los coordinadores del área de investigación y políticas del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (Srs. H. Osorio y S. Genovés).
- c) Recolección de documentación sobre los Programas de Desarrollo de la Inteligencia (Secretario de la misión).

28/10/83

(8,00 a

9,00 hs.)

Entrevista de la misión con el Vice-presidente de la Confederación del Trabajo de Venezuela (CTV), con el cual se dialogó en torno al conocimiento y a la posición de la principal central obrera del país sobre los programas de desarrollo de la inteligencia.

(9,30 a

12,00 hs.)

Entrevista de la misión con representantes del partido Acción Democrática (principal partido de la oposición) con el objeto de conocer la posición del mismo frente al MEDI y sus proyectos. Representaron a dicho partido las Dras. Ruth Lerner de Almea y Alina Lampe.

(14,30 a

18,00 hs.)

- a) Trabajo con los responsables del Proyecto "Inteligencia" y evaluadores de la Universidad de Harvard (Srs. R. Fernández Ballesteros y G. Mialaret).

- b) Entrevista con representantes de FEDECAMARAS (Federación de Cámaras de Empresarios), para conocer los puntos de vista de los empresarios respecto a los proyectos del MEDI (Consultor Sr. Genovés y Secretario de la misión).
- c) Entrevista con el Rector de la Universidad Metropolitana de Caracas (institución privada) (Consultor Sr. Genovés y Secretario de la misión).
- d) Reunión con el personal del Instituto de Investigación en Comunicación (Consultor Sr. H. Osorio).

31/10/83

(En Guayana)

(8,00 a
9,00 hs.)

Sesión del Proyecto "Enriquecimiento Instrumental" con alumnos de la escuela "Guedez Colmenares" de San Félix.

(9,15 a
10,15 hs.)

Sesión de demostración con estudiantes del Instituto Politécnico de Guayana.

(10,30 a
12,30 hs.)

Visita al Centro de Investigaciones Psicoeducativas de la Universidad Experimental de Guayana. Presentación y análisis de datos estadísticos de la evaluación experimental del Proyecto "Enriquecimiento Instrumental".

(14,30 a
16,30 hs.)

Visita a la empresa VENALUM. Diálogo de la misión con obreros participantes en el Proyecto "Desarrollo del Pensamiento" (PDP).

(17,00 hs.)

Regreso a Caracas.

01/11/83

(8,00 a
9,00 hs.)

Visita al "Proyecto Venezuela" (FUNDACREDESA). Presentación de investigaciones sobre el desarrollo del niño venezolano. Comentarios sobre los programas del MEDI.

(9,30 a
12,30 hs.)

Reunión con profesionales del Proyecto "Familia" (Srs. R. Fernández Ballesteros y G. Mialaret).

14,30 a
18,00 hs.)

Reunión con evaluadores del Proyecto "Desarrollo del Pensamiento".

02/11/83

(9,00 a
10,30 hs.)

Visita al Consejo Nacional de la Cultura (CONAC). Diálogo con sus integrantes.

(11,00 a
12,15 hs.)

Asistencia al acto de clausura de uno de los cursos del PDP (en el MED).

(13,00 hs.)

Salida para Barquisimeto, Estado de Lara, para visitar escuelas de áreas marginales donde se aplica el Proyecto "Inteligencia".

(19,00 hs.)

Regreso a Caracas.

03/11/83

(7,00 hs.)

Viaje hacia el Estado de Aragua.

(9,00 a
12,30 hs.)

Visita al Asentamiento de Guanayen. Reunión con campesinos participantes en el PDP.

(15,30 a
17,00 hs.) Visita a la Dirección General de Personal de la Presidencia de la República y al Instituto Nacional de Crédito Educativo, donde se aplican metodologías del PDP.

04/11/83

(11,00 a

13,00 hs.) Entrevista final con el Ministro Dr. Machado y los coordinadores generales de los Programas de Desarrollo del Pensamiento (en el MEDI).

(15,30 a

16,30 hs.) Entrevista final con el Ministro de Educación, Prof. Felipe Montilla.

05/11/83

(6,50 hs.) Salida de Caracas hacia París.

08/11/83

al

26/11/83

Elaboración de los informes finales por cada uno de los consultores integrantes de la misión.

Reuniones de la misión con:

- El Sub-Director General Adjunto de CPX (Unesco)
- El Director de ED/SCM y el Jefe de ED/SCM/MMT
- El grupo intersectorial (task-force) responsable en la Secretaría del desarrollo de la misión.

Además de los informes finales que cada consultor elaboró, en el marco de su especialidad, se les encomendó la preparación de una visión de conjunto del proyecto venezolano a presentar a título individual.