

CUADERNOS DEL CREFAL 17

TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA:

Una Tipología Orientada a su Evaluación Cualitativa

UNESCO

**OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA
LATINA Y EL CARIBE**

**CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN DE
ADULTOS Y ALFABETIZACIÓN
FUNCIONAL PARA AMÉRICA
LATINA.**

**Pátzcuaro, Mich; Octubre de
México. 1984.**

INDICE

INTRODUCCIÓN

1. LAS GRANDES HIPÓTESIS INTERPRETATIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

- 1.1. Naturaleza de las hipótesis interpretativas**
- 1.2. Estado actual de la formulación de hipótesis interpretativa... 10**

- 1.3. Una aproximación para la formulación más matizada de Hipótesis interpretativas
 - 1.4. Ejemplificación de una formulación de hipótesis Interpretativas
2. **LOS ESFUERZOS DE SISTEMATIZACIÓN Y TIPOLOGIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA**
 - 2.1 El concepto de sistematización
 - 2.2 Esfuerzos de sistematización hechos con este enfoque
 - 2.3 Algunas afinaciones a la metodología de sistematización
3. **TIPOLOGÍA TENTATIVA DE LAS TENDENCIAS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**
 - 3.1 Características de una tipología de la educación de adultos
 - 3.2 Componentes de las tendencias de educación de adultos
 - 3.3 La tipología propuesta: caracterización teórica y Metodológica de las tendencias
 - 3.4 Principales determinantes que conforman las tendencias De EA al concretarse en la práctica
4. **EL PROBLEMA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS**
 - 4.1 Aproximaciones relevantes
 - 4.2 Hacia un marco evaluativo de localidad de la educación de Adultos
5. **SUGERENCIAS PARA LA FORMULACIÓN DE CRITERIOS DE CALIDAD PROPIOS DE LAS DIVERSAS TENDENCIAS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS**
 - 5.1 Sugerencias para la formulación de criterios generales
 - 5.2 Algunas sugerencias para establecer criterios de calidad para las diversas tendencias en educación de adultos

CONCLUSIÓN

NOTAS

REFERENCIAS

Tendencias de la Educación de Adultos en América Latina

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo se inscribe en el marco de las acciones que realizan conjuntamente el CREFAL y la UNESCO para contribuir a los propósitos del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Particularmente pretende contribuir a la consecución del tercer objetivo específico de dicho Proyecto: *"Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias"*, y se relaciona con el segundo objetivo específico: *"Eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos"*.

El tema de la calidad de la Educación de los Adultos (EA) empieza a ser una preocupación consciente. Se advierten en los últimos años en la Región esfuerzos por desarrollar metodologías de evaluación y auto-evaluación que, en contraposición a la

evaluación convencional, centrada en los resultados cuantificados del aprendizaje, intentan privilegiar la apreciación de los aspectos cualitativos. Puede decirse que se está dando un cambio de énfasis en los enfoques evaluativos que afecta no sólo la orientación de la evaluación hacia la calidad, sino los parámetros fundamentales que la guían: el sujeto de la evaluación, sus beneficiarios y su finalidad misma.

En el caso de la EA la escasez de investigaciones acerca de la calidad se explica sobre todo por la dificultad que presenta la gran heterogeneidad de los programas que integran esta área. No es fácil establecer criterios sobre calidad, mucho menos metodologías, tratándose de programas que persiguen objetivos distintos (alfabetización, capacitación para el trabajo, promoción, educación básica, organización productiva, etc.), que trabajan con poblaciones muy diferentes (campesinos, poblaciones marginadas suburbanas, indígenas, mujeres, etc.) y, sobre todo, que adoptan enfoques teóricos y sociopolíticos no sólo variados sino en cierta forma opuestos.

5

Las acciones de los gobiernos de la Región en el marco del Proyecto Principal y las de los grupos independientes que trabajan en EA requieren aproximaciones más claras y sistematizadas al problema de la calidad. Se desearía poner orden en un territorio conceptual todavía poco explorado e incómodo, cuya complejidad provoca con frecuencia no sólo obscuridades intelectuales, sino obstáculos para alcanzar objetivos cualitativos en la práctica de la EA.

De esta inquietud ha surgido el presente ensayo, y ella explica que su objetivo general se haya precisado como sigue: formular sugerencias para establecer criterios que ayuden a determinar la calidad de los servicios educativos para los adultos, teniendo en cuenta las características propias de estos servicios, en América Latina y el Caribe.

La complejidad del tema, sin embargo, obliga a establecer una secuencia de pasos, de los que emergen los objetivos particulares que se propone este ensayo.

En primer lugar, es necesario fijar una pauta amplia para ordenar la variada multitud de experiencias que suelen denominarse EA. Esto ya ha sido hecho por varios autores que han tratado de formular grandes hipótesis interpretativas sobre la EA en la Región, o sea los marcos teórico-sociológicos de los cuales, interpretativamente, se derivan dichas experiencias, o en los cuales es posible inscribirlas para comprender su sentido respecto al funcionamiento y cambio de la sociedad. Parece un buen punto de partida para nuestro propósito el desbrozar primero el objeto de estudio con esta aproximación desde la perspectiva teórico-social, dado que es imposible hablar unívocamente de calidad acerca de un conjunto tan heterogéneo de experiencias. En un primer paso, por tanto, se intentará esta aproximación.

Hecho esto, un segundo paso consistirá en examinar la manera como se ha abordado el problema de la sistematización de las experiencias latinoamericanas de EA. También respecto a este tema existen antecedentes valiosos que conviene revisar y asumir críticamente.

Con base en lo anterior, en el tercer paso se intentará formular una tipología tentativa de las tendencias de EA en la Región, que sirva no sólo a su clasificación sino a la mejor comprensión de su significado; esto implica caracterizar teórica y metodológicamente cada tendencia.

Los tres pasos anteriores permitirán entrar directamente al tema de la calidad, que será objeto de otros dos pasos ulteriores.

Se abordará en el cuarto paso, el problema de la definición conceptual de la calidad educativa en general, destacando aquellas aproxima-

6

Tendencias de la Educación de Adultos en América Latina ciones que parecen válidas y sugiriendo algunos elementos para fijar un marco adecuado para la evaluación cualitativa de la EA.

El quinto y último paso tendrá por objeto "*cruzar*" la tipología propuesta en el tercero con el concepto de calidad de EA elaborado en el cuarto, con el fin de hacer algunas sugerencias para el establecimiento de criterios de calidad propios de cada tendencia.

En congruencia con los pasos que se han referido, se puntualizan los cuatro siguientes objetivos particulares del ensayo:

- 1) Identificar y ubicar las diversas hipótesis interpretativas sobre la EA en América Latina y el Caribe, hipótesis que se derivan de los diversos marcos teórico-sociales en que se basan las experiencias.
- 2) Elaborar una tipología tentativa de la EA, como requisito indispensable para plantear el problema de la calidad.
- 3) Caracterizar teórica y metodológicamente cada uno de los tipos resultantes de EA.
- 4) Proponer algunas sugerencias para la formulación de criterios que ayuden a evaluar la calidad de los servicios de EA que corresponden a cada tipo.

Resta indicar algunas limitaciones. Por su carácter, este ensayo se basa en fuentes exclusivamente documentales y representa un doble esfuerzo conceptual: de síntesis de formulaciones anteriores (principalmente en lo relacionado con los objetivos particulares 1 y 2) y de análisis y esclarecimiento (en lo relativo a los objetivos 3 y 4).

En cuanto al objeto de estudio, si bien se considera la EA en forma amplia, la atención se centra en las experiencias que se proponen acciones sociales más amplias a partir o en combinación con los procesos educativos. Los proyectos que se proponen exclusivamente la alfabetización o la educación básica no se consideran de manera específica. Algo semejante vale decir de proyectos que contemplan como destinatarios a grupos muy particulares (jóvenes, mujeres, indígenas, migrantes, etc.) o que se proponen objetivos en sectores específicos (salud, salvaguarda de las culturas indígenas, etc.); la aproximación global que se adopta, tanto respecto a la sistematización y tipología como a la calidad, obliga a prescindir de estas particularidades.

1. LAS GRANDES HIPÓTESIS INTERPRETATIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

1.1 Naturaleza de las Hipótesis Interpretativas

Se entiende aquí por hipótesis interpretativas sobre la EA los marcos teórico-sociales en los que se inscriben las experiencias de EA para explicitar y comprender su coherencia y su significado.

La práctica de la EA, tanto la gubernamental como la independiente, ha ido respondiendo instintiva o deliberadamente a contextos cambiantes de desarrollo en los diversos países de la Región. Aunque los agentes inmediatos que determinan los programas o proyectos no estén demasiado preocupados, generalmente, por la consistencia teórica de los mismos, persiguen sin embargo finalidades precisas; de diversas maneras retenden que sus acciones incidan sobre la realidad y la transformen en un determinado sentido.

Ha sido preocupación más bien de los científicos sociales descubrir y reconstruir los marcos teóricos de la EA en sus diversas experiencias. Ellos se han preocupado por proponer interpretaciones globales de carácter teórico e hipotético, que ayuden a captar las orientaciones y el significado de las diversas prácticas educativas presentes.

Dichos marcos teóricos, por su pretensión de servir de fundamento explicativo a conjuntos de experiencias, no se ajustan a "escuelas" precisas de teoría social, sino que se mantienen en un necesario nivel de ge-

neralidad, por lo que representan más bien concepciones fundamentales del funcionamiento de la sociedad y de la manera como la acción educativa se inscribe en dicho funcionamiento.

En su intento por dar inteligibilidad a la práctica de EA, estas interpretaciones hipotéticas procuran definir un conjunto de elementos, entre los que destacan: el diagnóstico de la sociedad actual, la visión global de la sociedad deseable, las estrategias y metodologías para lograr el cambio hacia esa sociedad, y en todos estos elementos atienden especialmente a precisar el papel que se atribuye a las acciones educativas.

1.2 Estado Actual de la Formulación de Hipótesis Interpretativas

Ha sido usual en estos esfuerzos de interpretación teórica establecer una dicotomía tajante entre dos grandes hipótesis interpretativas: la educación integradora y la liberadora. La existencia de ambos paradigmas es indiscutible y se explica por la evolución histórica que ha seguido la EA dentro de los contextos políticos de la Región, no menos que por el predominio que han ido adquiriendo determinados

enfoques en las ciencias sociales. ¡La visión del desarrollo que predominó en la Región a raíz de la Segunda Guerra Mundial y que, con ligeros cambios, sigue orientando las acciones gubernamentales en muchos países, propugnaba la incorporación de los sectores populares a un proyecto social y económico modernizador: se concebía a dichos sectores "marginados" o "rezagados" respecto al desarrollo y se confiaba en que la educación podría incentivarlos y capacitarlos para que participaran plenamente en el desarrollo económico, social y político. ¹

/Las contradicciones del desarrollo integracionista y modernizador, sin embargo —persistencia de la pobreza, desigualdad creciente en la distribución de la riqueza, agudización de conflictos por las expectativas frustradas, inmigración urbana incontrolable, crisis agraria y alimentaria, entre otros— pusieron de manifiesto la inconsistencia de los presupuestos teóricos del desarrollismo y dieron lugar al resurgimiento de nuevos enfoques interpretativos./

A mediados de los 60 cobraron mayor fuerza las ^explicaciones basadas en enfoques histórico-estructurales del desarrollo, que enfatizaban las relaciones de dominación económica y política como causas fundamentales de la pobreza. Junto con ellas surgieron formas alternativas de educación de los sectores populares. ¡ Gajardo (1983: 7) resume así es-

10

Las Grandes Hipótesis Interpretativas sobre la Educación de Adultos en América tos cambios: "Al concepto de marginalidad se contrapuso el de opresión y dominio. Al hombre marginal se contrapuso el hombre oprimido. A las lecturas parciales de la realidad se contrapusieron las interpretaciones de corte histórico que veían en la estructura de clases y en el papel hegemónico de los grupos dominantes el centro de los problemas del desarrollo. En este contexto, la educación empezó a aparecer explícitamente como un instrumento de lucha ideológica... Esta se entendía como un mecanismo que, inserto, en procesos de movilización y organización popular, podía utilizarse como apoyo en la tarea de elevar los niveles de conciencia política, mejorar la capacidad de movimiento y viabilizar la adquisición de los conocimientos, habilidades y destrezas para participar del poder social y la gestión colectiva de los medios de producción".

La formulación de los paradigmas opuestos de educación integradora y liberadora ha sido utilizada prácticamente por todos los autores que abordan el tema (por ejemplo, Cadena y Martínez 1981: 276; García Huidobro 1980: 16-27; Céspedes 1981:21; Gajardo 1983: 8). Su fuerte reduccionismo, sin embargo, limita sus posibilidades explicativas, dada por una parte la existencia en la práctica de una "tierra de nadie" en la que no es fácil contrastar los dos paradigmas y, por otra, la enorme variedad de modalidades que (principalmente dentro de la educación liberadora) se advierten en la práctica.

1.3 Una Aproximación para la Formulación más Matizada de Hipótesis Interpretativas

La dificultad de formular interpretaciones que den cuenta de la compleja práctica de la EA no debe frenar los esfuerzos. Dado que el principal peligro es caer en una esquematización, que sería más coherente con las exigencias de la explicación teórica que con la práctica de la EA, parece conveniente concebir la construcción de hipótesis interpretativas no a partir de esquemas fijos sino de "ejes continuos" en los que se puedan ubicar algunas categorías o conceptos claves que sean comunes a grandes agrupaciones de proyectos.

El cuadro de la página siguiente resume la aproximación que aquí se propone.

En este cuadro las hipótesis interpretativas se construirán por líneas verticales (no trazadas) que vinculen conceptos claves de los tres ejes. Estos ejes representan las tres dimensiones fundamentales de una hipó-

tesis interpretativa: 1) La finalidad o propósito global respecto a la sociedad, que suele expresarse como "sociedad deseada"¹; 2) la estrategia de cambio social que se adopta, o sea la manera como se propone llegar a la sociedad deseada; 3) la estrategia educativa, entendida como la manera como se inscribe la educación en el proceso de cambio.

En cada eje horizontal se han destacado algunas categorías o conceptos que son, teóricamente, parte de un *continuum* que admite variaciones y corrimientos. Se han seleccionado sólo los conceptos que parecen más relevantes en la formulación de hipótesis interpretativas, a partir de la práctica de la EA.

El primero de estos ejes registra la finalidad social global que implícita o explícitamente subyace a la práctica de EA. Dada la naturaleza de cada Estado, la conciencia que tiene de sí mismo, su base de poder y la relación con las fuerzas sociales y el proyecto político, las condiciones de existencia y el tipo de organización política que adopta, puede oscilar entre dos grandes polos: "cambio radical de las relaciones sociales y de la organización del poder. La EA organizada por grupos independientes adopta enfoques teóricos o pre-teóricos" social global, "de los enfoques teóricos o pre-teóricos de cómo concibe su inserción en el conjunto de los procesos sociales.

/ Las categorías más relevantes para definir hipótesis interpretativas en este eje serían las siguientes: mantenimiento, reformismo, cambio estructural progresivo y cambio radical.²

En el segundo eje, que representa la estrategia de cambio social pretendida, se distinguen cinco posiciones relevantes:

- a) La funcionalización modernizadora de los sectores populares, en congruencia con las demandas del desarrollo capitalista.³
- b) La satisfacción de necesidades básicas de los sectores populares, la cual no carece de cierta ambigüedad: emprendida por el Estado puede significar apaciguamiento de conflictos o cooptación populista; promovida por grupos independientes puede formar parte de estrategias de cambio de mayor alcance.
- c) La reivindicación de los derechos de los sectores populares, entendida como consolidación y acrecentamiento de su poder de negociación y avance en su organización.

CUADRO 1

Aproximación para Formular las Hipótesis de la Educación de Adultos

EJE	CONCEPTOS			
Finalidad Social	Mantenimiento	Reformismo	Cambio Estructural Progresivo	Cambio Radical
Estrategia de Cambio Social	Satisfacción de Necesidades Modernizadora	Reivindicación de Derechos	Reivindicación Confrontación de Derechos	Consolidación de Poder Popular
Estrategia Educativa	(EDUCACIÓN INTEGRADORA) Instrucción y Concientización Capacitación		(EDUCACIÓN LIBERADORA) Apoyo a la Acción Organización Política	

Latinoamericana

- d) La consolidación de poder popular con miras a crear una nueva hegemonía y la "reconstrucción"⁴ social, como estrategia de cambio estructural gradual, (denominada a veces "subversión discreta"), que se propone crear y fortalecer redes de instituciones autogestionarias, principalmente económicas y políticas, que incrementen acumulativamente el poder de las clases populares,
- e) La lucha de clases directa a través de confrontaciones económicas, sociales y políticas.

El tercer eje, finalmente, destaca algunas posiciones relevantes de la estrategia educativa. En el *continuum* que se abre entre los dos polos —educación integradora y liberadora— pueden ubicarse cuatro conceptos claves, según el papel fundamental que asuma la educación:

- a) La instrucción y capacitación (campañas meramente alfabetizadas, cursos de capacitación para el trabajo, programas de desarrollo comunitario de corte tecnocrático), entendidos como mecanismos para el incremento de la productividad y la incorporación de los grupos populares a la sociedad moderna.
- b) La educación-concientización: entendida como proceso individual se ubica bajo la educación integradora; como proceso grupal que constituye a los grupos populares en sujetos sociales y políticos es puente hacia la educación liberadora; con diversas modalidades sigue presente en los conceptos c) y d).
- c) La educación como apoyo al proceso de organización popular, expresado principalmente en proyectos económicos y sociales.
- d) La educación como apoyo al proceso de expresión política y a la acción política directa.

Las grandes hipótesis interpretativas de EA que se derivan de esta aproximación son múltiples, y no están explicitadas en el esquema; serían, como ya se indicó, líneas verticales que articularan los conceptos claves de estos tres ejes. Los marcos teóricos que se construirían pondrían de relieve la articulación entre dichos conceptos echando mano de las teorías sociales disponibles. Un buen resumen sistematizado de dichas teorías (aunque deficiente en lo referente a las teorías conflictuales-coercitivas como se expresan en el ámbito latinoamericano) es el que presenta Paulston (1976); también es útil, aunque sesgado hacia autores ingleses, el resumen de teoría de sociología de la educación que propone Hinojal (1980: 181). Como es obvio, las teorías consensuales (Per-

Las Grandes Hipótesis Interpretativas sobre la Educación de Adultos en América (Perkins 1951) predominarán en el lado izquierdo del cuadro y las conflictuales (Levitas 1979, Dahrendorf 1959, Bowles y Gintis 1976) en el derecho; el centro será ocupado por los múltiples enfoques tanto eclécticos como neomarxistas que proponen explicaciones intermedias (Carney 1981).

1.4 Ejemplificación de una Formulación de Hipótesis Interpretativa

De las diversas formulaciones de hipótesis interpretativas de la EA latinoamericana que se han avanzado, conviene destacar la propuesta por Cadena y Martínez (1981), quienes distinguen 9 tipos de EA, a partir de los marcos teóricos y de los resultados logrados por los proyectos. Estos tipos son, en orden progresivo: asistencialista, parcializadora, tecnocrática, espontaneísta, dogmática, participativa,

crítico-participativa, movilizadora y totalizadora. La tipología proviene de un análisis documental de 53 proyectos terminados, 22 en proceso y 3 con información incompleta. Las interpretaciones teóricas se ubicarán fácilmente en el tercer eje del esquema propuesto.

Para terminar este apartado, conviene señalar que la manera de sistematizar las hipótesis interpretativas puede ser diversa, según sea la finalidad que se persigue. No consideramos conveniente ni útil proponer una síntesis de pretendida validez universal, dada la complejidad y el dinamismo de la práctica de la EA por una parte y, por otra, la continua emergencia de nuevos elementos teóricos en la investigación social latinoamericana, que aportan luces importantes sobre numerosos problemas particulares.⁵

B/*B* *l* *i* *o* *r*
A *L.* *C*
A *MEXICO* *A*
L

2. LOS ESFUERZOS DE SISTEMATIZACIÓN Y TIPOLOGIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMERICA LATINA

2.1 El Concepto de Sistematización

Por ser la EA un territorio mucho más abierto a la innovación y exploración que la educación escolarizada y por ser más directamente relacionable con acciones de transformación social y movilización política, ha dado lugar a un torrente de experiencias que obedecen a dinámicas complejas, difícilmente clasificables. Particularmente en el sector de experiencias "de izquierda", que se adscriben al propósito de orientar la acción educativa hacia la transformación de la sociedad, se deja sentir en los últimos 6 o 7 años un deseo por "sistematizar" dichas experiencias.

La manera como se entiende esta sistematización, sin embargo, no es única. Analizando los principales autores que han tratado el tema (García Huidobro 1980,

Gajardo 1983, Aguilar et al. 1982, Martinic 1984) es posible distinguir las acepciones siguientes:

a) En proyectos individuales:

- registro y documentación de la experiencia
- análisis de lo realizado (desde diversos puntos de vista)

17

- evaluación de la experiencia
- comunicación de la experiencia

b) En conjunto de proyectos:

- ordenamiento de las experiencias con miras a establecer una tipología: desde el punto de vista de sus enfoques teóricos sociales desde el punto de vista de sus enfoques metodológicos
- ordenamiento de las experiencias (con las variantes que se acaban de indicar) con miras, además, a evaluar conjuntos comparables de ellas.
- ordenamiento de las experiencias (con las variantes indicadas) con miras a elaborar una teoría, estableciendo hipótesis de validez general

Como cada uno de estos significados puede ser concretado de muy diversas maneras y en consecuencia varios de ellos se traslapan, los esfuerzos de sistematización que se han venido realizando son muy variados y ricos. En general hay acuerdo entre quienes tratan este tema en las siguientes consideraciones:

- 1) Si para quienes están inmersos en un proyecto resulta difícil dar cuenta de él y analizarlo, mucho más lo será para quienes tienen con él un contacto transitorio y menos profundo para sistematizarlo.
- 2) La dimensión temporal y el ritmo propio de cada proyecto dificulta "captarlo" en un momento fijo, como lo requiere la sistematización.
- 3) Además, la sistematización supone una interpretación de la o las experiencias consideradas. Como a su vez estas experiencias constituyen interpretaciones de la realidad que enfrentan, la sistematización debe procurar aproximarse a la interpretación que hacen los propios proyectos, o sea que debe hacerse a partir de la o las experiencias.
- 4) La sistematización se relaciona estrechamente con la comunicación de las experiencias. Y aquí hay tres momentos que implican dificultad: la comunicación de los agentes directos del

18

Los esfuerzos de sistematización y Tipologización de las experiencias proyecto acerca de su propia experiencia; la comunicación de los sistematizadores hacia dichos agentes acerca del sentido del ejercicio que se pretende; y, la comunicación de los sistematizadores acerca de los resultados de su ejercicio.

- 5) El principal riesgo que se corre al sistematizar es el reduccionis-mo, dado el carácter específico de cada proyecto y su complejidad.

- 6) Será decisiva la finalidad que se persiga con la sistematización. Aquí se advierte sobre todo una tensión fundamental entre el interés que en ella pueden tener quienes trabajan directamente en el o los proyectos y el interés más teórico-académico o político de quienes asumen la tarea de sistematizar (interés por generalizar las experiencias o por contribuir a que se acumule su fuerza social).

De las diversas acepciones que puede tener la sistematización, para el propósito de este ensayo nos interesa una, que se caracterizará por lo siguiente:

- a) Dado que el objetivo que perseguimos es establecer una tipología útil para elaborar criterios de evaluación cualitativa, nos interesa la sistematización de conjuntos de proyectos.
- b) Dada también esta finalidad, la sistematización debe atender principalmente a la estrategia metodológica de los proyectos, tanto en la forma en que la plantean como en la que la implementan.
- c) De las diversas finalidades que puede asumir la sistematización, hemos escogido aquella que enfatiza el significado sociopolítico de la EA; esto se debe al interés por esclarecer la relevancia de este tipo de educación para los cambios sociales.

En consecuencia, nuestra finalidad no es lograr:

- sistematizaciones de experiencias individuales, aunque es obvio que éstas quedan subsumidas como un paso necesario para sistematizar conjuntos de proyectos.
- sistematizaciones que se propongan tipologizar con otros fines; por ejemplo, para comparar los modelos pedagógicos aplicados, para comparar los enfoques adoptados según la dependencia institucional de los proyectos, etc.

19

- sistematizaciones que propongan precisamente el avance teórico, la generalización y acumulación de la experiencia, aunque es obvio que esta finalidad se relaciona estrechamente con la de facilitar evaluaciones de conjuntos, que es la nuestra.

Estas otras finalidades están ciertamente relacionadas con la que aquí se adopta, pero implicarían enfoques específicos diferentes.

2.2 Esfuerzos de Sistematización hechos con este Enfoque

Conviene referir brevemente los esfuerzos ya realizados con el enfoque propuesto o con uno muy cercano a él.

Gajardo (1983), con base en 31 proyectos considerados "de investigación participativa", analiza sus supuestos históricos, sus metodologías y el tipo de beneficiarios. El análisis es rico sobre todo por la manera como relaciona los supuestos teóricos de las experiencias con las etapas históricas que ha recorrido la investigación participativa (investigación temática, investigación-acción e investigación participativa). Para nuestro propósito importa destacar las agrupaciones de proyectos que la autora deriva de su análisis. Resultan las cinco siguientes categorías, establecidas a partir del "propósito e impacto" de los proyectos:

- 1) Proyectos que buscan el desarrollo comunitario en general, y el rural en particular, y que se denominan "de planificación local y acción investigativa".
- 2) Proyectos donde la investigación adquiere la dimensión de "aplicada" y en los que se devuelven los resultados a los beneficiarios; se denominan "procesos experimentales e investigación participativa".
- 3) Proyectos que intentan contribuir al desarrollo de nuevas formas y modelos de trabajo en la investigación social y educativa; se denominan "de desarrollo teórico y estrategias participativas de investigación".
- 4) Proyectos que buscan la democratización de las estructuras sociales, en los que la investigación se vuelve "estrategia de encuentro y de confrontación política".
- 5) Proyectos que se integran en políticas diseñadas por el movimiento obrero y los sectores populares; se denominan "de conocimiento y participación popular".

20

Los esfuerzos de sistematización y Tipologización de las experiencias La sistematización resultante tiene dos limitantes para nuestro propósito. Por una parte, está constreñida a los proyectos que la autora considera de "investigación participativa". Por otra, los elementos definitorios de los diversos "tipos" parecen ser objetivos predominantes de la investigación participativa en cada grupo (el "propósito" en términos de la autora), más que el "impacto" logrado en la práctica del proyecto, limitación derivada de la metodología utilizada, a base del análisis documental. El estado mismo, aún embrionario, de los paradigmas de investigación participativa hace quizás imposible avanzar más, por ahora, en su caracterización tipológica.¹

Otro autor, García Huidobro ha hecho dos importantes aportaciones al tema de la sistematización (1980: 35 ss y 1983). Al primero, muy rico en la visión de conjunto que proporciona sobre el tema, haremos referencia al tratar sobre la calidad, ya que el propósito central de ese documento es la evaluación. El segundo es un intento para precisar las diversas formas en que se conceptualiza la relación educativa en proyectos de educación popular, a partir del examen documental de 15 investigaciones. Propone una taxonomía (basada en los 5 "estilos de desarrollo educativo" de G. Rama (1980), en los "órdenes educacionales" de J. H. Brunner y en una definición del "sector popular") de 4 categorías de proyectos:

- 1) "Modernización social": proyectos que responden a un sistema político basado en alianzas y acuerdos entre los diversos sectores, a un sistema económico de crecimiento moderado, a una función educativa centrada en la transmisión de valores que reflejan la pluralidad social y a un orden educacional "expresivo".
- 2) "Congelación política": proyectos que responden a un sistema político que favorece a las clases altas, las cuales se apoyan en la clase media y los militares; a un sistema económico que reduce los niveles de ingresos de las clases populares, a un funcionamiento educativo que favorece la imposición autoritaria, los valores de la clase dominante y la desmovilización, y a un orden educacional "disciplinario".
- 3) Sector obrero: que comprende los proyectos que atienden el sector formal de la economía.
- 4) Sector subproletario: en el que se inscriben los proyectos que atienden al sector informal de la economía.

Más que esta tipología cuyos principios ordenadores no son tan claros, ya que las dos primeras categorías responden al contexto político y las dos últimas a los beneficiarios², son sugerentes las 5 "orientaciones" o "estrategias educativas" que el autor establece "según el grado de participación" de los beneficiarios. Estas son:

- 1) Dinamización cultural
- 2) Capacitación para el trabajo y valoración de la cultura popular
- 3) Participación comunitaria
- 4) Apoyo a la potencialidad auto-educativa
- 5) Organización y poder popular

Aunque no explícitamente, el principio ordenador de estas categorías parece apuntar hacia los procesos fundamentales en los que se centra la acción de los proyectos, a la vez que a la inserción de éstos en la dinámica social global. En este sentido, ofrece una pauta de especial interés para nuestro propósito, no obstante que la preocupación del autor estaba limitada al análisis de la relación estrictamente educativa en los proyectos considerados.

Con un enfoque más global, tanto por el tipo de proyectos incluidos³ como por la metodología adoptada, Aguilar et al. (1982) del CEESTEM proponen una pauta de sistematización a partir de "modelos metodológicos fundamentales" (MMF). Estos se elaboran tomando en cuenta el proceso-eje en el que se centra cada proyecto y la manera como dicho proceso se articula con otros. Aunque la preocupación de esta investigación es explicar las diferencias entre lo que los proyectos se proponen hacer (captado en las categorías "ideología teorizante" y "estrategia ideológica") y lo que de hecho hacen (a través de las categorías "estrategia efectiva" e "ideología práctica"), explicando las diferencias mediante el recurso a otras categorías (naturaleza del proyecto, contexto institucional, características de los usuarios, contexto local y nacional, etc.), el análisis permite establecer los MMF a que responden los proyectos en su operación.⁴

Estos modelos metodológicos pretenden ser explicativos y normativos. Son explicativos por cuanto permiten interpretar la congruencia lógica e ideológica tanto al interior de las acciones de cada proyecto como entre el proyecto y la realidad social en que opera. La detección de esas congruencias e incongruencias sirve de base para avanzar hipótesis explicativas, con el fin de prestar los apoyos metodológicos adecuados.

22

Los esfuerzos de sistematización y Tipologización de las experiencias Son normativos, por otra parte, porque pretenden guiar las acciones de los proyectos que se inscriben en ellas.

El análisis del CEESTEM condujo a establecer 7 MMF:

/. *Proceso-efe: Mejoramiento de las prácticas productivas.*

Articulación: el proceso eje genera el proceso educativo (entendido como capacitación y difusión de información técnica).

Aspectos de la realidad sobre los que se pretende incidir: económico, social y cultural.

// *Proceso-eje: Organizativo-productivo.*

Articulación: el proceso educativo (entendido como cambio de actitudes y valores para la organización) se integra como apoyo.

Aspectos de la realidad sobre los que se pretende incidir: económico, social y cultural.

En este modelo pueden darse tres alternativas: organización para la formación de empresas autogestionarias, o empresas económicamente rentables o para la autosuficiencia regional; la educación adopta también tres enfoques correspondientes.

III. Proceso-eje: Desarrollo comunitario para el mejoramiento de la salud.

Articulación: el proceso-eje genera los procesos educativos y organizativos.

Aspectos sobre los que se pretende incidir: económico, social y cultural.

IV, Proceso-eje: Desarrollo comunitario.

Articulación: el proceso-eje se apoya fuertemente en el educativo (como toma de conciencia y como capacitación).

Aspectos sobre los que se pretende incidir: social y cultural.

23

V. Proceso-eje: Organizativo-comunitario (con indígenas).

Articulación: los procesos educativo, organizativo y político se integran en el proceso-eje.

Aspectos sobre los que se pretende incidir: económico, social y cultural.

VI. Proceso-eje: Organizativo-económico-político.

Articulación: el proceso educativo se integra en los tres aspectos del proceso-eje. Comprende: concientización, conciencia de clase, construcción de nuevas relaciones sociales, a la vez que capacitación para la comercialización, producción y acción política.

Aspectos sobre los que se pretende incidir: económico, cultural y político.

Pueden darse dos alternativas: organización económica, a partir de las necesidades sentidas o acción educativa (alfabetización y educación básica) que genera la organización.

VII. Proceso-eje: Síntesis cultural (con indígenas).

Articulación: los procesos educativo, organizativo y político se integran en el proceso-eje.

Aspectos sobre los que se pretende incidir: económico, cultural y político.

A partir de esta sistematización se realizan dos análisis tomando los pequeños grupos de proyectos que se ajustan a cada modelo. Por una parte, el de congruencias e incongruencias entre lo que se pretende y lo que efectivamente se realiza; este análisis conduce a establecer hipótesis sobre las razones que explican el comportamiento real de ese grupo de proyectos. Por otra, se analizan los obstáculos y facilitadores y los aciertos y errores que encuentra cada modelo en su operación real. Esto da pie a identificar los apoyos metodológicos requeridos por cada modelo.

24

Los esfuerzos de sistematización y Tipologización de las experiencias LO más relevante de este estudio consiste en haber centrado la sistematización en los procesos sobre los que actúa cada proyecto y en la manera como estos procesos se articulan, o sea en su estrategia metodológica. Señaló también dos orientaciones importantes para la evaluación de cada modelo: el análisis de las congruencias-incongruencias y el de los obstáculos-facilitadores y aciertos-errores al interior de cada modelo. Un mérito especial fue el hecho de que el trabajo se realizó en estrecho contacto con los proyectos analizados, los cuales fueron refrendando y orientando su metodología a lo largo de la investigación.

El estudio del CEESTEM ha tenido diversas ramificaciones. Barquera (1982) intentó aplicar la misma metodología a una muestra más amplia de proyectos en México; lo mismo hizo Céspedes (1981) con otro conjunto de proyectos en Centro América y el Caribe. Por razones diversas, sin embargo, en ambos intentos la metodología no fue seguida con la consistencia deseable, por lo que las conclusiones de ambos trabajos más que afinar los MMF establecidos por el CEESTEM o proponer otros nuevos, confirman hipótesis previamente planteadas sobre la naturaleza de la educación popular. Hubo también un intento de Tom De Wit y Vera Gianotten por aplicar esta misma metodología en Ayacucho, Perú, intento que tuvo que interrumpirse por la inestabilidad política de esa región. Además, la metodología se está utilizando para sistematizar la EA en Nicaragua.

En otra vertiente, el trabajo del CEESTEM ha sido retomado por FLACSO y el CIDE en Santiago, Chile. Chateau (1982) propuso afinaciones interesantes a esta metodología de sistematización, aplicándola, con base documental, a una muestra de 42 proyectos del Gran Santiago. Propone distinguir en los proyectos, sobre todo para su evaluación, el "proyecto" propiamente dicho y "las acciones de acompañamiento y de cobertura simple". Para el análisis de ambas categorías sugiere los tres énfasis siguientes (entendidos como ejes continuos):

- la especificidad, o sea la manera en que se concentran los objetivos y propósitos;
- el grado de formulación de las actividades, indicado por la planeación, evaluación y documentación; y,
- el grado de participación en la definición de los objetivos.

Aunque estos "énfasis" no fueron operacionalizados en la aplicación a la muestra y, por tanto, no es todavía clara su utilidad, la distinción entre el proyecto y las actividades de acompañamiento parece ser importante, sobre todo para captar proyectos en los que estas últimas

25

abundan y se establece como esencial un proceso de negociación y respuesta a las necesidades que plantean los grupos beneficiarios.

Las principales conclusiones de Chateau (p. 30) al aplicar la metodología del CEESTEM a su muestra son las siguientes:

- Los procesos identificados fueron: educación y capacitación, satisfacción de necesidades básicas, organización de la base, asesoría y estudios y diagnósticos.
- Casi en todos los proyectos se da una combinación de varios procesos.
- Casi todos los proyectos privilegian el proceso educativo (como concientización y/o capacitación); en muchos éste es el proceso-eje, entendido como "educación popular".*
- El proceso que sigue en importancia al educativo es el de organización, principalmente para satisfacción de las necesidades básicas.

También sugiere este autor, con razón, relacionar las características de la población beneficiaria tanto con el tipo de procesos que maneja el proyecto como con el análisis de los obstáculos-facilitadores.

Chateau recalca que "la conceptualización de los proyectos en términos de procesos —más que de objetivos prefijados y de metodologías lineales— abre una importante pista de trabajo en términos de la generación de un instrumental cualitativo" (p.35).

Recientemente (enero de 1984) FLACSOCIDE realizaron un Seminario de Sistematización de Proyectos, sobre la base de la información proporcionada por 99 proyectos a través de un cuestionario. De los trabajos presentados en esa reunión sobresale desde el punto de vista metodológico el de Martinic (1984), que desarrolla y enriquece algunas líneas de las metodologías anteriores. Propone la pauta siguiente para la sistematización:

1) Lectura que hacen los proyectos de la realidad de los sectores populares:

- constataciones
- interpretaciones

2) Hipótesis del proyecto:

- área de incidencia
- intencionalidad
- procesos (eje de apoyo)

NB: Hay además una "hipótesis estratégica" sobre el cambio social a largo plazo.

3) Sentido político del proyecto

Dado que todos los proyectos de educación popular se proponen transformar la realidad, es importante partir de la *lectura* que hacen de dicha realidad. Este primer análisis, se propone distinguir entre ciertas *constataciones* que se dan por evidentes y compartidas, y las *interpretaciones* que se avanzan para fundamentar las acciones.

Un segundo eje corresponde a las diversas *hipótesis de acción* de los proyectos. En éstas conviene distinguir las que se refieren: a) al problema central o *áreas de incidencia* en que cada proyecto se propone actuar, en correspondencia con la lectura hecha; b) a la *intencionalidad* que consecuentemente el proyecto adopta para transformar la realidad; y, c) a los *procesos* que se supone contribuirán a dicha transformación.

Estos últimos pueden ser: el *proceso-eje* y los de *apoyo*. En concreto distingue 6 procesos: el educativo, el organizativo, la modernización de prácticas productivas, el rescate de modelos tecnológicos tradicionales, la síntesis cultural y construcción de identidad (para indígenas) y el apoyo a la satisfacción de necesidades básicas.

Se menciona también una "hipótesis estratégica" que sería la visión del cambio social, a largo plazo (que quizás pudiera incluirse en la "intencionalidad").

El tercer eje, finalmente, es el *sentido político* o "ideología" del proyecto (que el autor no desarrolla en este documento) y que obviamente se relaciona con la "intencionalidad" y la "hipótesis estratégica".

La sistematización, a partir de la información proporcionada por los proyectos de la muestra, sigue esta pauta de análisis. En cada eje se establecen subcategorías, construidas a partir de las frecuencias que se observan en la información recabada.

El trabajo de Martinic es, en nuestra opinión, el más logrado hasta ahora, para ofrecer una metodología adecuada a la sistematización de los proyectos y especialmente útil para el propósito de este ensayo. Con las tres sugerencias que haremos en 2.3 creemos que sirve de base para avanzar una tipología.

El Cuadro 2 presenta un resumen de los MMF identificados por los estudios de CEESTEM, Chateau y Martinic, a partir de la articulación del proceso-eje con los de apoyo. Se han suprimido algunos modelos de escasa significación y, en el caso de Martinic, se han integrado los urbanos y los rurales.

De este Cuadro conviene destacar lo siguiente:

- 1) Aunque es variable la manera como se conceptualizan y denominan los procesos, se alcanza a advertir una suficiente coincidencia en los principales.
- 2) No deben esperarse modelos metodológicos iguales en los tres casos ya que éstos están determinados por las muestras utilizadas; entre otras diferencias, la muestra del CEESTEM estuvo constituida exclusivamente por proyectos rurales, en Chateau parece que predominaron los urbanos y en Martinic participaron ambos más equilibradamente.
- 3) El proceso educativo admite varias acepciones distintas. El CEESTEM distingue: capacitación y educación-concientización; Chateau une ambas en un solo proceso de educación y capacitación; Martinic distingue: a) capacitación, entrega de información y reflexión crítica; b) recuperación de conocimiento, reflexión crítica e identidad de grupo; y, c) desarrollo del potencial educativo, experiencia de aprendizaje con niños. CEESTEM y Martinic añaden como proceso distinto el de síntesis cultural.
- 4) Chateau y Martinic establecen como proceso el "acompañamiento" o "asesoría".
- 5) Respecto al proceso organizativo, son interesantes las distinciones de Martinic: a) motivación para la participación; b) formación de líderes; c) constitución de organizaciones y actores específicos; y, d) organización productiva.
- 6) El proceso de satisfacción de necesidades básicas, explícito en Chateau y Martinic, parece estar incluido en los modelos III y IV del CEESTEM.
- 7) El proceso de organización política sólo aparece explícitamente en CEESTEM (V).

Retomaremos este resumen más adelante como un elemento de la tipología de la EA que propondremos.

Algunas Afinaciones a la Metodología de Sistematización

Apuntemos las tres sugerencias de modificación en la metodología de Martinic.

La primera de ellas se refiere a la manera como se aplicaron las categorías de análisis a la muestra de proyectos en el estudio FLACSO CIDE. Probablemente porque lo que se pretendía era obtener una visión de conjunto de la educación popular, en cada categoría (lectura de la realidad, intencionalidad, áreas de incidencia,

procesos, etc.) se distribuyeron los proyectos siguiendo subcategorías definidas a partir de los que la información sugería como relevantes. De esta manera el conjunto de cuadros y el análisis da cuenta de la distribución de proyectos respecto a cada categoría, pero no permite realizar análisis horizontales pues no se sabe si los proyectos de determinado apartado son los mismos o distintos de los de otros análisis⁵.

En consecuencia, conviene sugerir que, si lo que se pretende es lograr una tipología adecuada para la evaluación y centrada en la metodología de los proyectos, deberá empezarse el análisis por los procesos y, una vez identificados los MMF (es decir, las principales combinaciones de procesos-eje y de apoyo), analizar los grupos de proyectos que corresponden a cada modelo, a través de las demás categorías. De esta manera se logrará un análisis más consistente y rico de cada modelo y una tipología mejor caracterizada.

La segunda sugerencia se refiere a lo que Martinic llama el sentido político del proyecto. Aunque el análisis de este aspecto no se desarrolla en su trabajo, da la impresión de que sería un análisis yuxtapuesto a los demás. La experiencia del estudio del CEESTEM, por otra parte, indicó que, al centrar la construcción de los MMF en los procesos, era posible que proyectos de muy diverso signo político coincidieran por razones formales en el mismo modelo metodológico. Por esto sería conveniente iniciar la labor de sistematización por una clasificación de los proyectos desde el punto de vista de su intencionalidad ideológico-política y, dentro de cada corriente política, proceder a la construcción de los MMF.

Para este propósito parece útil recurrir a la siguiente clasificación de corrientes ideológicas propuesta por Puiggrós (1984) para la educación latinoamericana (y que aquí reordenamos de derecha a izquierda):

- 1) Liberalismo radical (LIRA)
- 2) Desarrollismo popular (DESA)

td B

C U A D R O 2
RESUMEN DE LOS MODELOS METODOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN
DE ADULTOS SEGÚN TRES SISTEMATIZACIONES

CEESTEM (1982: 52- 65)	Chateau (1982: 62-68)	Martinic (1984: 75-76)
I: E: Mejoramiento de prácticas productivas. A: Educación-capacitación.	I a) E: Educación y capacitación. A: Organizativo.	I a) E: Educación-Capacitación A: Organizativo (motivación para participación)
II: E: Organizativo-productivo A: Educación-concientización	b) E: Educación y capacitación. A: Satisfacción de necesidades básicas.	b) E: Educación-capacitación. A: Organizativo (constitución de organizaciones).
III: E: Desarrollo comunitario. A: Educación.	II E: Satisfacción de necesidades básicas. A: Organizativo.	c) E: Educación-capacitación. A: Desarrollo de potencial <small>CUUCallYU.</small>
IV: E: Organizativo-comunitario (indígenas). A: Educación (concientización y capacitación).	III E: Organización de la base. A: Educación y capacitación.	d) E: Educación-capacitación. A: Organización productiva.
V: E: Económico-político-organizativo. A: Educación (concientización y capacitación).	IV a) E: Asesoría a grupos y organizaciones (acompañamientos). A: Educación.	II a) E: Organización-formación de líderes. A: Educación-capacitación.
VI: E: Síntesis cultural (indígenas). A: Educativo, organizativo, político.	b) E: Asesoría a grupos y organizaciones. A: Satisfacción de necesidades básicas.	b) E: Organización-formación de líderes. A: Recuperación de conocimiento, reflexión crítica e identidad de grupos.

CEESTEM (1982: 52-65)	CHATEAN (1982: 62-68)	MARTINIC (1984: 75-76)
<p>E: Proceso-eje A: Proceso de apoyo</p>		<p>III a) E: Modernización productiva. A: Educación-capacitación b) E: Modernización-productiva A: Organizativo-productivo.</p> <p>IV a) E: Rescate de modelos tecnológicos. A: Organizativo (motivación para la participación).</p> <p>V a) E: Síntesis cultural. A: Educación (potencial educativo). b) E: Síntesis cultural A: Organización (formación de líderes). c) E: Síntesis cultural. A: Organizativo (constitución de organizaciones). d) E: Síntesis cultural; A: Organización-modernización-productiva.</p> <p>VI a) E: (Acompañamiento) satisfacción de necesidades básicas. A: Organización-motivación "para participación.</p>

- | | |
|--------------------------------|----------|
| 3) Nacionalismo popular | (NAPO) |
| 4) Social democracia | (SODEMO) |
| 5) Autogestión | (AUTO) |
| 6) Cristianismo progresista | (CRIPO) |
| 7) Marxismo nacionalista | (MARNA) |
| 8) Marxismo ortodoxo | (MARXO) |
| 9) Marxismo positivista | (MARPO) |
| 10) Marxismo ultraizquierdista | (MARUL) |
| 11) Anarquismo | (ANAR) |

Para simplificar, podrían hacerse 7 agrupaciones, con las siguientes categorías: 1; 2-3; 4-5; 6; 7-9; 10; y, 11.

Finalmente, la tercera sugerencia se refiere al tratamiento de que conviene dar al proceso educativo específicamente. En las metodologías hasta ahora propuestas, no parece satisfactorio reducir el análisis de este proceso fundamental a las expresiones meramente

formales que adoptan la educación de diferentes modelos metodológicos: información-capacitación, concientización y desarrollo del potencial educativo. Es de gran importancia que no se pierda en el análisis del sentido de la acción educativa en cada caso. Creemos que esto podría lograrse, más que recurriendo a clasificaciones basadas en corrientes pedagógicas, (auditoria, activa, democrática, participativa, etc.) esclareciendo el sentido sociopolítico que asume la acción educativa en cada proyecto. El proceso educativo, como nota también Puiggrós (1983:33), “esta sobredeterminado”, en cuanto a las categorías que se establezcan para analizarlo deben corresponder a las del sentido político del proyecto.

3. EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

Pasemos ahora al tema de la tipología de la EA. Se avanzarán primero algunas consideraciones acerca de las características de la tipología que se busca, se puntualizarán enseguida los elementos relevantes para construirla, se expondrá —en forma por supuesto tentativa— dicha tipología describiendo y caracterizando teórica y metodológicamente las tendencias de EA; finalmente, se explicará cómo estas tendencias adquieren connotaciones decisivas al concretarse en la práctica real.

3.1 Características de una Tipología de la Educación de Adultos

Las siguientes observaciones precisan las características de la tipología que se intenta elaborar.

- a) Para el propósito de este ensayo interesa una tipología o clasificación de las principales tendencias de la EA que sirva de base para establecer posteriormente criterios de evaluación. En otras palabras, se adopta aquí un enfoque semejante al utilizado al tratar la sistematización.
- b) La tipología, por otra parte, deberá abarcar todo el *spectrum* de la EA y no sólo las tendencias de la llamada educación popular; por lo mismo deberá comprender tanto la EA organizada por el Estado como por actores independientes.¹
- c) Conviene también recordar que bajo la denominación "EA" se entienden en la práctica muchas iniciativas de acción social que, con variable referencia a la educación, se proponen incidir en el funcionamiento de la sociedad, en algunos aspectos seleccionados. En consecuencia, aunque la tipología tiene que atender a la ubicación específica de la acción educativa en el conjunto de una tendencia, no puede limitarse a "corrientes educativas", sino que debe procurar captar las tendencias de acción social más amplias en las que se inscribe la práctica de la EA.
- d) Esto se relaciona con el problema de la conceptualización de las "tendencias" que se trata de identificar. Entenderemos éstas como intencionalidades de acción social que aparecen como predominantes en la práctica de la EA que conllevan estrategias metodológicas definidas y que implican una manera determinada de inserción de la acción educativa. Al explicarse en 3.2 los componentes formales de dichas tendencias, se esclarecerá más su concepto.
- e) Es evidente que los proyectos pueden clasificarse desde diversos puntos de vista. Sería deseable poder disponer de varias tipologías, de manera que un mismo proyecto fuese clasificado, por ejemplo: según su orientación teórico-social, su naturaleza (productivo, educativo, etc.), su dependencia institucional, su grado de maduración, el modelo educativo que aplica, los aspectos formales de su diseño, etc. Pero estamos aún lejos de poder proponer un conjunto de tipologías tan variadas. La que aquí se propone, por tanto, es sólo una entre varias posibles. Si en ella se enfatiza la intencionalidad social y política de los proyectos y sus modelos metodológicos, es porque se ha considerado que a través de estas categorías puede obtenerse una primera visión de conjunto de las tendencias de la EA, sin mengua de que posteriormente se elaboren otras tipologías que iluminen el mismo fenómeno desde otros ángulos.

- f) Por último, conviene también advertir que toda tipología implica una reducción esquemática de la realidad. Particularmente en este caso, en que la realidad es extraordinariamente compleja, es obvio que las tendencias que se identifiquen adquirirán connotaciones particulares al encarnarse en la práctica, por lo que será necesario señalar cuáles son los principales determinantes que las conforman cuando se concretan en proyectos reales.

Componentes de las Tendencias de Educación de Adultos

Puntualicemos ahora los elementos que componen formalmente una tendencia de EA en esta tipología. Lo expuesto acerca de las hipótesis interpretativas y de los esfuerzos de sistematización aporta, en nuestra opinión, el material fundamental que ahora es necesario ordenar y completar. La base de este ordenamiento es el esquema de sistematización propuesto por Martinic (1984), con algunos ajustes derivados también de aportes de otros autores.

Distinguimos 5 componentes formales para definir una tendencia de EA, todos ellos articulados congruentemente entre sí.

1) La opción ideológico-política fundamental

Esta se refiere a la intencionalidad a largo plazo respecto al futuro de la sociedad; implica una visión de la sociedad deseable y del hombre, y de los grandes mecanismos por los que dicha sociedad se puede alcanzar. Las hipótesis interpretativas, como se hará ver en 3.3, son caracterizaciones de esta opción política desde el punto de vista de las teorías sociales.²

2) La lectura de la realidad

En congruencia con la opción política, se distingue también, como elemento de toda tendencia, un diagnóstico de la realidad social actual en el que se señalan las situaciones indeseables y sus causas. Este diagnóstico atiende especialmente a los problemas de los sectores empobrecidos —beneficiarios potenciales de la EA— y a sus relaciones sociales. También este elemento es caracterizado, en sus dimensiones teóricas, por las hipótesis interpretativas.

En la manera como se capta y aprecia la realidad social influyen muchos elementos —valores éticos, epistemológicos y filosóficos— que darían pie a distinciones importantes dentro de esta categoría, pero de las cuales será necesario prescindir por ahora, con miras a disponer de un esquema de sistematización de más fácil aplicación.

3) La intencionalidad más inmediata de incidencia sobre la realidad social

Otro elemento caracterizador de una tendencia será la manera como se defina la incidencia sobre la realidad social que se pretende, al seleccionar ciertos aspectos de esa realidad como objeto de transformación³. Estos aspectos no se consideran aquí todavía como procesos definidos sino de una manera más general; se trata de una intencionalidad intermedia entre la opción política fundamental y los procesos.

4) Los procesos instrumentales y su articulación

El cuarto componente de una tendencia serán los procesos escogidos como instrumentos de acción y la manera como se articulan. Como se ha visto en 2, las combinaciones de estos procesos (MMF) pueden ser múltiples; su identificación, comprobación metodológica y evaluación, cuando se hacen con propósitos de afinación metodológica, corresponden a los estudios de sistematización. Al nivel de una tipología de "tendencias", sólo se identificarán aquellas agrupaciones de MMF que sean suficientemente contrastantes para caracterizar una tendencia y orientar su evaluación en un determinado sentido.

5) La inserción política de la acción educativa

Finalmente, caracterizará una tendencia la manera como la acción educativa se inserta en el proyecto y, a través de él, en el contexto social y político. Esta forma de inserción complementa el perfil de la tendencia y cierra el círculo de su significado político.

Es obvio, sin embargo, que la propuesta educativa de cada proyecto admite modalidades diversas aún dentro de una orientación política común. La tipología que aquí se presenta no puede descender a captar estas diferencias, que ciertamente pueden ser importantes pero que requerirían análisis más particulares.

De los 5 elementos señalados, los dos primeros connotan rasgos de las tendencias que tienen mayor relación con aspectos teórico-sociales o interpretativos, en tanto que los tres últimos dicen relación a la estrategia metodológica propia de cada tendencia. Por eso puede decirse que el concepto de "tendencia" que se utilizará es a la vez teórico y metodológico.

La Tipología Propuesta: Caracterización Teórica y Metodológica de las Tendencias

El Cuadro 3 presenta la tipología que aquí se propone.

Se distinguen tres grandes tendencias que se subdividen, en el aspecto metodológico, en un total de 7 subtendencias. A continuación se explican y caracterizan.

Ia. Tendencia: Desarrollo Capitalista

a) Caracterización teórica

1) Opción ideológico-política.

En esta primera tendencia, la opción política fundamental es el mantenimiento y/o desarrollo del sistema capitalista. Esta opción admite variantes: prescindiendo de la posición del liberalismo radical (prácticamente ausente en la EA), se ubican aquí las diversas modalidades del reformismo sociopolítico: el desarrollismo, el nacionalismo popular y populista y algunas formas de la opción socialdemócrata; inclusive algunas

expresiones de la opción autogestionaria pueden caber en ella cuando la intencionalidad de la autogestión no rebasa las estructuras sociales y políticas neocapitalistas.

2) Lectura de la realidad

Es propio de esta primera tendencia explicar la postergación de los sectores populares por una deficiente incorporación de éstos a los procesos económicos, sociales y políticos de la sociedad.

En el plano de las hipótesis interpretativas teórico-sociales (aunque con frecuencia en forma pre-teórica) pueden sustentar esta primera tendencia enfoques psicodinámicos o behavioristas que centran sus explicaciones en las actitudes y habilidades del individuo, por una parte, o enfoques funcionalistas que consideran que el cambio social se realiza a través de dinámicas determinadas por la búsqueda del equilibrio (Labe-lie 1976: 36).

El concepto de cambio social subyacente a estos enfoques es el de una alteración de la conducta humana y de la relación entre esta conducta y las normas y estructuras del sistema social, aunque varía mucho la magnitud del cambio que se considera posible a través de intervenciones planeadas.

C U A D R O 3 GRANDES TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Opción ideológico-Dolítica	DESARROLLO CAPITALISTA (LIRA) - DESA - ÑAPO -SODEMA	CAMBIO ESTRUCTURAL PROGRESIVO AUTO - CRIPO - MARXO MARPO - MARNA	CAMBIO RADICAL CRIPO - MARJÍO - MARPO -MARUL - (ANAR)
Lectura de la realidad, (causas de la pobreza).	Ignorancia y carencia de habilidades. Actitudes tradicionales. Marginación.	Relaciones de producción que generan opresión por clases hegemónicas.	Relaciones de producción que generan opresión por clases hegemónicas.
Intencionalidad de incidencia sobre la realidad social.	Incorporación al desarrollo económicos: —capacitación. —desarrollo comunitario. —satisfacción de necesidades básicas. —reivindicación de derechos.	Incremento del poder popular: —consolidación de sociedad civil. —creación de propiedad social —Construcción de hegemonía.	Consolidación de la capacidad de lucha de clases para la toma del poder.
Articulación de los procesos instrumentales.	1.1 Extensión (C in, IV) (M IV) (M V a), (V d)	2.1 Educ nómica (CH I a) (CH Ib), (H), (M I a), (Ib), (Id), 2.3 Org. Política (m) < m b > (M Ha), (Vb), (Ve).	Z.IEduc. 3.2 Org. Política Política
Inserción política de la acción educativa.	1.1 Desarrollo huía personal ción económica capaci-cional-	2.1 Concientización para movilización. 2.2 Concientización para apoyar lá organización económica, 2.3 Concientización ¹ para apoyar la organización política.	3.1 Concientización para organización política. 3.2 Movilización política.

En América Latina no es frecuente encontrar, entre quienes se inscriben en esta tendencia, enfoques teóricos o pre-teóricos relacionados con teorías psicodinámicas o behavioristas; más bien predominan las referencias a interpretaciones funcionalistas. Para éstas, el cambio en cualquier elemento de un sistema esencialmente estable, como es el social, activa un conjunto de ajustes compensatorios en los demás elementos, hasta alcanzar un nuevo equilibrio. A diversos niveles se da una interacción entre las normas, roles, valores, instituciones y grupos, que persigue fundamentalmente la adaptación, el logro de las metas sociales, la integración y el mantenimiento de las pautas de comportamiento.

En la interpretación del subdesarrollo latinoamericano, se atribuye la situación de pobreza de los sectores mayoritarios a desajustes transitorios que pueden ser superados. Se distinguen dos variantes teóricas principales: las teorías de la marginalidad que enfatizan como causa explicativa la división de los sectores formal e informal de la economía y en consecuencia postulan medidas políticas correctivas para integrar ambos sectores, y otras corrientes más centradas en la modernización y refuncionalización de los sectores populares, que postulan el cambio de sus actitudes tradicionales a través de acciones de promoción que induzcan su participación en el desarrollo. En ambos casos se considera que la falta de educación de los sectores populares, entendida como carencia de la información, de los valores y de las actitudes necesarios para el desarrollo, es una de las causas principales de su postergación.

b) Caracterización Metodológica

3) Intencionalidad de incidencia

Ya en el plano de la estrategia metodológica esta tendencia se caracteriza por pretender que los sectores populares se incorporen al desarrollo social y económico.

Cabe distinguir cuatro énfasis principales en la manera como se propone la incidencia sobre la realidad social para lograrlo:

- la capacitación de individuos o grupos para elevar su productividad;
- el desarrollo comunitario con miras a mejorar las condiciones de vida mediante esfuerzos colectivos;
- la satisfacción de las necesidades básicas (educación, vivienda, salud, producción, etc.); y,
- la reivindicación de derechos, principalmente de tenencia de la tierra y de condiciones de trabajo (énfasis este último que puede recibir fundamentalmente de la segunda tendencia, pero que se ubica, en sí mismo, más congruentemente en ésta).

La incidencia de transformación que pretende esta primera tendencia, en conformidad con su opción política y lectura de la realidad, no rebasa los límites estructurales del sistema social establecido; esto no significa que sus efectos a largo plazo no puedan ir más allá dependiendo de diversas características de la dinámica social.

4) Articulación de los procesos instrumentales

Analizando los modelos metodológicos que corresponden a esta tendencia en los esfuerzos de sistematización anteriormente considerados⁴ y tratando de reducirlos, pueden establecerse dos grandes agrupaciones que caracterizarían dos subtendencias.

4.1 Subtendencia extensionista

En este caso el proceso-eje (en la intención y en la ejecución) que se selecciona para centrar la intervención es el mejoramiento de las prácticas productivas, el cual

genera como proceso de apoyo el de educación-capacitación. Se pretende transmitir información, casi siempre de carácter práctico, para mejorar la capacidad de producción. Puede también en f a tizarse el rescate de modelos tecnológicos tradicionales, hecho con una intención meramente productivista.

Aunque la instrucción se proporcione grupalmente, no se pretende, por lo general, la organización grupal de la producción.

4.2 Subtendencia promocional

Bajo ésta caben básicamente dos MMF, según que el proceso-eje sea; el desarrollo y/o la organización comunitaria o la síntesis cultural (para comunidades indígenas o no-indígenas). Los procesos de apoyo pueden variar, pero lo más común será encontrar o bien el educativo en su triple alternativa (capacitación, concientización y desarrollo del potencial de autoeducación) o bien el organizativo-productivo.

Con sus diferencias de énfasis, estos modelos metodológicos coinciden en orientar la intervención hacia la promoción de los sectores populares, elevando sus niveles de vida, satisfaciendo sus necesidades básicas, profundizando su conciencia y mejorando su capacidad productiva. En contraposición a la subtendencia extencionista, ésta privilegia una aproximación global al problema del subdesarrollo, una acción grupal o comunitaria y, casi siempre, una interpelación a la conciencia colectiva para hacer que el grupo avance hasta constituirse en sujeto de su propio desarrollo.

5) Inserción política de la acción educativa

Hay una diferencia notoria, en las dos subtendencias señaladas, respecto a la forma de inserción política de la acción educativa. En la extencionista la educación asume una función meramente instrumental para mejorar la productividad; pretende servir a una refuncionalización modernizadora de la fuerza de trabajo para la integración económica de los sectores marginados, por ello puede denominarse educación tecno-crática. En la promocional, en cambio, la educación se integra en una movilización de la comunidad para apoyar acciones de desarrollo, principalmente incrementando su capacidad de organización y solidaridad. Aunque la concientización pretendida tenga las limitaciones propias de la opción política previa, se intenta una transformación de las actitudes y valores que puede llevar a un cuestionamiento de las relaciones sociales de la comunidad y de su situación estructural. Sin embargo, el horizonte educativo de esta primera tendencia encuentra sus límites en la negación de que sea necesario alterar estructuralmente el sistema social; en este sentido la educación sigue teniendo una función fundamentalmente integradora.

2a. Tendencia: Cambio Estructural Progresivo

a) Caracterización teórica

1) Opción ideológico-política

Por contraste con la tendencia anterior, en ésta la opción política consiste en el rechazo al sistema social vigente y la búsqueda de un cambio estructural hacia una sociedad más justa —cuyos rasgos se describen sólo en términos generales. Este cambio se concibe en forma progresiva, y al respecto caben dos variantes: o se considera que es posible desde el interior de la sociedad capitalista, aprovechando los espacios y coyunturas disponibles, ir logrando la transición, o se considera que el cambio revolucionario necesariamente violento requiere una preparación, principalmente mediante el fortalecimiento del poder de las clases trabajadoras.

Muchas son las variantes dentro de esta opción. Se inscriben en ella: aquellas expresiones del movimiento autogestionario que se orientan a consolidar la propiedad

social como base de la sociedad futura; aquellas posiciones marxistas (generalmente ortodoxas, positivas o nacionalistas) que se proponen preparar la transición hacia el socialismo reforzando la capacidad de acción y organización de las clases populares; y aquellas de inspiración cristiana que adoptan objetivos estratégicos semejantes. Todas ellas coinciden en postular un proyecto político alternativo, propio de las clases populares, aunque rara vez se le diseña en detalle.

2) Lectura de la realidad

El diagnóstico que se establece de la realidad actual señala como causas fundamentales de las desigualdades de las relaciones de producción capitalista y la opresión de los sectores populares por los hegemónicos. No debe esperarse, sin embargo, que la simple supresión de la propiedad privada de los medios de producción genere un sistema distinto de relaciones sociales. Tanto para avanzar hacia un cambio estructural como para preparar el cambio revolucionario, como también para hacer posible que un nuevo orden funcione adecuadamente, es in-

dispensable que los sectores populares consoliden su capacidad de organización económica y de lucha.

Excede el objetivo de este ensayo puntualizar las variantes que, en el plano de las hipótesis interpretativas, sustentan esta tendencia. Basta indicar que, de los neomarxismos, parecen predominar en América Latina cuatro corrientes: la althusseriana que enfatiza el papel represivo de los aparatos ideológicos del Estado; las teorías de la dependencia que articulan los mecanismos opresores externos con los internos; la vertiente gramsciana que enfatiza la importancia de la superestructura en la lucha por la hegemonía y el papel de los intelectuales en ella; y la de Poulantza que profundiza las relaciones entre el Estado y las clases sociales y la problemática de la democracia en el capitalismo monopólico. Tanto en el diagnóstico de la realidad como en la fundamentación de la opción política, quienes se inscriben en esta tendencia asumen elementos de dichas teorías, sin preocuparse demasiado por ser consistentes con ellas. El cristianismo progresista, por su parte, se apoya en la teología de la liberación, la cual recurre a elementos neomarxistas con fines de análisis, distanciándose de ellos tanto en algunos de sus presupuestos teóricos como en algunas de sus tácticas de lucha.

b) Caracterización metodológica 3)

Intencionalidad de incidencia

El planteamiento que hace esta tendencia, al abordar la realidad con el propósito de transformarla, pone de relieve la necesidad de acelerar el proceso de cambio estructural "hacia el socialismo" incrementando el poder popular.

Cabe distinguir tres énfasis en la manera como se afinan las intencionalidades:

- la consolidación de la sociedad civil a través de instituciones que representen los intereses de las clases populares y contrarresten el poder unilateral del Estado;
- la creación de la propiedad social que, por una parte, libere a los sectores populares de la explotación capitalista y, por otra, anticipe instituciones incorporables a una gestión socialista; y, la construcción de una nueva hegemonía mediante la conquista de espacios sociales, económicos y políticos, más favorables a las clases populares.

Conviene notar que muchos proyectos que se inscriben en esta tendencia se proponen el aumento de productividad de los sectores populares, incorporando este propósito a su opción ideológico-política, sin que por ello se aproximen a las subtendencias extensionista o promocional.

El cambio estructural progresivo admite estrategias múltiples y ello explica la multiplicidad de áreas de incidencia y de MMF en que se expresa esta tendencia. Ello también explica que la acción educativa tienda a relativizarse, al combinarse con otras variadas prácticas sociales, como se verá a continuación⁵.

4) Articulación de los procesos instrumentales

En un esfuerzo por reducir los MMF más típicos de esta tendencia se sugiere distinguir tres subtendencias.

4.1 Subtendencia educación-concientización

Aunque el proceso educación-concientización se da también en la tendencia anterior, en ésta adopta una intencionalidad distinta, en correspondencia con la opción política que le es propia. Dentro de esta intencionalidad, lo característico es que el proceso-eje sea el de educación-concientización, aunque intervengan otros procesos como apoyo (por ejemplo, el de organización o el de educación-capacitación). Fundamentalmente lo que se pretende es que los adultos avancen en su toma de conciencia, incluyendo su conciencia de clase, para que se constituyan en sujetos de acción social y política.

4.2 Subtendencia organizativa-económica

Una segunda subtendencia se caracteriza por tener el proceso organizativo-económico ya sea como eje o como apoyo. La convicción de que "más que educar para la acción social hay que realizar acciones sociales que eduquen" lleva a privilegiar la organización para la producción. Esta, cuando es el proceso-eje, genera como apoyo indispensable el proceso educativo (como educación-concientización o como educación-capacitación principalmente); en otros casos la organización económica es apoyo de otros procesos (satisfacción de necesidades básicas, educación-capacitación u otros). Todas estas modalidades metodológicas coinciden en vincular el proceso educativo con el organizativo-productivo, dentro de la intencionalidad de fortalecer el poder de los sectores populares.

4.3 Subtendencia organizativo-política

Finalmente, la tercera subtendencia coloca en lugar central la organización política. Las variantes metodológicas son también muchas: el proceso organizativo-político puede relacionarse con el organizativo-productivo, con la educación-concientización, con la educación-capacitación, con la síntesis cultural o con algún otro, y ocupar tanto el lugar de eje como el de apoyo. Lo que se pretende es movilizar a la población hacia acciones políticas consecuentes con el cambio progresivo que se contempla.

5) Inserción política de la acción educativa

La acción educativa dentro de esta tendencia cumple una función claramente contraria a la estabilidad del actual sistema social. Ya sea que se oriente a facilitar la toma de conciencia, ya a incrementar la capacidad de organización para fines productivos o políticos, se inscribe en una estrategia de cambio estructural más o menos acentuada según sean las condiciones del contexto y las coyunturas. La concientización, llevada hasta la conciencia de clase, se considera un elemento indispensable para la organización popular; por ello se halla en las tres subtendencias descritas.

3a. Tendencia: Cambio Radical

a) *Caracterización teórica*

1) *Opción ideológica-política*

La única diferencia entre la opción política de esta tercera tendencia con la de la anterior consiste en que se postula el cambio estructural hacia el socialismo en forma violenta, mediante la agudización deliberada de los conflictos de clase. El fundamento teórico-político se encuentra en este caso, además de en las posiciones ya mencionadas, en los marxismos ultraizquierdistas (trotskismo, maoísmo, etc.) y en algunas posiciones cercanas al anarquismo.

2) *Lectura de la realidad*

El diagnóstico del sistema social coincide con el de la segunda tendencia, diferenciándose sólo en la apreciación sobre el grado de maduración de las condiciones objetivas para un cambio revolucionario.

Desde el punto de vista de las hipótesis interpretativas, esta tendencia se apoya, desde luego, en las teorías de la revolución de cuño marxista, pero trata de superar con análisis propios mitos heredados que no tienen vigencia, al menos en América Latina: el mito del carácter reaccionario y pequeño-burgués del campesino, el del papel protagónico de la clase obrera industrial, el de la posibilidad de repetir las revoluciones democrático-burguesas de corte europeo, etc. Lógicamente atiende también a derivar enseñanzas teóricas de los cambios revolucionarios de Cuba y Nicaragua.

b) *Caracterización metodológica*

3) *Intencionalidad de incidencia*

Al privilegiar el cambio radical y violento, esta tendencia aborda la transformación de la realidad desde el ángulo de la acción política. Su intención se enfoca a activar la lucha de clases para la toma del poder por las clases populares. Pero en ella cabe distinguir dos énfasis distintos: uno centrado en la educación política y otro en la organización y lucha políticas.

4) *Articulación de los procesos instrumentales*

Este doble énfasis da origen a dos correspondientes estrategias o subtendencias.

4.1) *Subtendencia educación-política*

En ésta el proceso-eje es el educativo-concientizador con un matiz político, y se presentará apoyado por otros procesos (educativo-capacitador, educativo-desarrollo del potencial educativo, organizativo-productivo, etc.) que hacen posible el primero. Los modelos resultantes coinciden con los de la subtendencia educación-concientizadora de la segunda tendencia, añadiendo sólo el énfasis político que le es propio.

4.2) *Subtendencia organización-política*

En este caso el proceso-eje es el organizativo-político. Los modelos metodológicos en que se expresa reflejan asimismo los de la subtendencia, matizándolos sólo por su intencionalidad revolucionaria más inmediata.

5) Inserción política de la acción educativa

En la medida en que la educación se subordina a la acción política, su función es más instrumental. El sentido político que adquiere dependerá del grado de conciencia política que desarrolle en las clases trabajadoras, de las alianzas que refuerce entre ellas y de las movilizaciones que logre con fines políticos.

3.4 Principales Determinantes que Conforman las Tendencias de EA al Concretarse en la Práctica

Hasta este momento se han identificado las tendencias de EA a un alto nivel de abstracción, atendiendo fundamentalmente el significado social que tienen por razón de su concepción teórica y estrategia metodológica. Este significado social, conformado por los cinco componentes descritos, no pasa de ser una construcción intelectual y su utilidad para fines evaluativos es todavía escasa. Al concretarse en la práctica de programas o proyectos, intervienen muchos determinantes que conforman estas tendencias en un sentido determinado.

Resulta sumamente complejo señalar todos estos determinantes, sin perder las ventajas de un esquema manejable. Aquí sólo se apuntan los principales.

3.4.1 Determinantes del contexto sociopolítico

Un primer grupo de determinantes está dado por el contexto sociopolítico en que se verifican en la práctica las tendencias enumeradas.

Para referirnos a ellas es conveniente distinguir entre los programas o proyectos gubernamentales y los promovidos por grupos independientes, dado que es distinta la manera como el contexto sociopolítico influye en unos y otros.

En los programas gubernamentales se asume —aunque varíe el grado de coherencia— la intencionalidad fundamental del régimen político establecido. Es útil a este respecto la tipología de liderazgos políticos latinoamericanos que ha propuesto Ribeiro (1976: 89), y que suponemos conocida⁶. Cruzando las siete subtendencias con los ocho tipos de liderazgo, es posible indicar en qué regímenes políticos es probable que se presenten las subtendencias descritas, al menos según la racionalidad fundamental tanto de ésta como de los regímenes políticos.

En el siguiente cuadro, las líneas firmes indican una congruencia de racionalidades más estricta; las punteadas una menos estricta.

Las subtendencias *extensionista* y *promocional* se orientarán:

- en regímenes patriciales: casi no se presentan (son regímenes agrarios que protegen los privilegios de los hacendados);
- en regímenes autocráticos (dictatoriales): a mejorar la productividad, manteniendo la subordinación de clases y excluyendo a las clases populares de la vida política;
- en regímenes populistas: a mejorar la instrucción y productividad, con el fin de legitimar el poder y movilizar a las masas en su apoyo;
- en regímenes reformistas (democrático-representativos): a mejorar la instrucción y la productividad, y reforzar las conquistas de las clases trabajadoras, con el fin de modificar la correlación de fuerzas;
- en regímenes modernizadores (nacionalistas): a mejorar la instrucción y productividad, con el fin de incorporar a las masas en la vida económica, social, cultural y política, mediante reformas profundas.

En el otro extremo, las sub tendencias *educación política y organización política* se presentarán en los regímenes revolucionario-socialistas, orientándose a consolidar el apoyo y la fidelidad ideológica de las masas.

En el caso de proyectos privados, en cambio, la ubicación de las tendencias de EA es diferente, como se muestra en el Cuadro 5; también lo es su orientación.

En este caso, las sub tendencias *extensionista y promocional* sólo se dan en proyectos promovidos por instituciones privadas vinculadas a los intereses de las clases dominantes.

Predominan, en cambio, las sub tendencias *educación-concientización, organización económica y organización política*, con la orientación general a sobrepasar el contexto socio-político dado. En particular, estas sub tendencias se orientarán:

- en contextos autocráticos: a la sobrevivencia de las clases populares contra la tiranía o represión, reforzando su identidad cultural y sus capacidades económica y política, a la vez que a preparar acciones de cambio social futuro;
- en contextos populistas, reformistas y modernizadores: a aprovechar los espacios propios de estos contextos para la concientización de clase y el incremento de capacidad de organización económica y política en las clases populares.

Las sub tendencias *educación-política y organización-política* serán también frecuentes en contextos populistas, reformistas y modernizadores. En contextos represivos tendrán menor cabida, y en contextos revolucionario-socialistas, si se dan, adquirirán otro significado (de apoyo al régimen constituido).

Esta rápida revisión muestra que el contexto político condiciona y matiza decisivamente tanto a los proyectos gubernamentales como a los de los grupos independientes.

3.4.2 Otros determinantes

Además del contexto, las tendencias de EA reciben determinaciones, al concretarse en la práctica, de un conjunto de factores, entre los que sobresalen:

- a) El carácter participativo-negociador que asume el proyecto: en la medida en que sus acciones van siendo determinadas por el diálogo entre los agentes y los beneficiarios, las orientaciones varían y pueden inclusive modificar el sentido de la tendencia dominante (de 1.2 a 2.1 ó de 2.3 a 3.1, como ejemplo).
- b) Las características de los beneficiarios: éstas definen concretamente la problemática de la realidad y las necesidades sentidas y aportan importantes matices a cada tendencia.
- c) Las características del equipo promotor, que representa una mediación esencial entre las intencionalidades sociales y la manera de concretarlas en la práctica.
- d) La dependencia institucional, que establece concepciones, límites de acción, estilos de trabajo, alianzas de interés, etc.
- e) Las restricciones que provienen del financiamiento, a las que son especialmente sensibles los proyectos privados, y que matizan también las orientaciones de los proyectos.

No es importante ni conveniente intentar sistematizar estos y otros determinantes de las tendencias de EA. En la medida en que se acumulen sistematizaciones a partir de la práctica quizás vaya siendo posible alcanzar conceptualizaciones más matizadas de las tendencias escritas, en su interacción con otros factores⁷.

4 EL PROBLEMA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

4.1 Aproximaciones relevantes

El tema de la calidad educativa está íntimamente relacionado con el de la evaluación de la educación. El concepto mismo de calidad connota la apreciación valorativa que se hace de las acciones de educación.

Guba y Lincoln (1981) ofrecen una descripción de la evolución habida en el campo de la evaluación educativa, desde sus inicios como disciplina moderna, a partir de la elaboración de la prueba de inteligencia, pasando por la diversificación de sus tendencias y la sofisticación de sus métodos, hasta el presente en el que se abren paso cuestionamientos de fondo sobre el concepto de evaluación, sus enfoques predominantes y sus métodos. Bogdan y Biklen (1982) sistematizan los esfuerzos actuales en los países desarrollados, por lograr una evaluación cualitativa de la educación. Para el objeto de este ensayo bastará resaltar aquellos enfoques recientes que pueden ser más relevantes para la evaluación de la calidad, principalmente en programas de EA enmarcados en intervenciones de acción social.

Muchos son los hechos que han influido en que se intensifique la búsqueda de enfoques cualitativos en la evaluación educativa. Se ha cuestionado la pretendida objetividad de las mediciones cuantitativas, tanto por los supuestos ideológicos que encubren como por la multiplicidad de posibles respuestas válidas y de interpretaciones necesarias que suponen (Klees et al. 1982: 131) ^

Por otra parte, el desarrollo de disciplinas que no recurren a metodologías cuantificadoras (como la historia, psiquiatría, antropología social, etnografía, sociología naturalista, etc.) ha mostrado la importancia y posibilidad de captar aspectos cualitativos que escapan a la cuantificación. Además, ha ido ganando terreno la convicción de que es importante que en la evaluación participen los agentes y beneficiarios de los programas educativos, pues son ellos quienes están mejor familiarizados con sus características. Por efecto de estos y otros factores, hoy puede hablarse de "una verdadera explosión literaria** (Klees et al. 1982: 12) en torno a los enfoques cualitativos de la evaluación.

Tanto en los debates académicos de este asunto en los países desarrollados, como en las prácticas de intervención social emergentes en América Latina, es posible destacar los siguientes enfoques evaluativo-cualitativos:

- a) Ya en la misma evaluación tradicional, el paradigma CIPP de Stufflebaum que distingue (de allí la sigla) contexto, insumos, procesos y productos como áreas de decisión en las que debe centrarse la evaluación educativa, ayuda a captar aspectos cualitativos. Este paradigma representó un punto de partida para los cuestionamientos sobre la evaluación centrada en la medición cuantitativa.
- b) La evaluación iluminativa propuesta por Parlett y Hamilton (1977) ha intentado aproximarse de muy diversas maneras a la experiencia educativa procurando "iluminarla" o descifrarla con un enfoque "triangular*", es decir, captando las perspectivas, a menudo conflictivas, de los diversos grupos intervinientes, y recurriendo a metodologías derivadas de la antropología social y la etnografía. Se procura identificar las características significativas de la experiencia, precisar los procesos desatados, relacionar causas y efectos, comprender las relaciones entre creencias y prácticas y entre los modelos proclamados y las respuestas individuales. Aunque no se descarta el uso de cuestionarios para validar supuestos iniciales, se les usa con precaución; además se recurre a observación participante, entrevistas abiertas y análisis documental. Las interpretaciones tentativas se devuelven a los agentes y beneficiarios del programa buscando retroalimentarlos.

Una aplicación sugerente de este enfoque es la hecha por H. Richards (1982) al proyecto Padres-Hijos del CIDE. También la ha aplicado el proyecto SIER del IICA en Pernambuco (1982).

- c) La evaluación de respuesta ("responsive evaluation") propuesta por Stake (1975) y ampliada por Guba (1981), utiliza metodologías sociales naturalistas con objeto de ser sensible a las necesidades de quienes tienen que ver con el programa evaluado. La evaluación debe aumentar el conocimiento que los grupos tienen de sus actividades; ser sensible a sus necesidades de información, a la vez que a las diversas interpretaciones que ellos hacen sobre el éxito, fracaso o características del programa.
- d) La recuperación histórica, enfoque derivado de la antropología social, intenta reconstruir el desarrollo de las experiencias a través del tiempo. Debe tener claramente establecido su objetivo, que generalmente es descubrir las relaciones entre unos hechos y otros o apreciar el acierto de las decisiones tomadas. Puede recurrir a análisis semántico-lingüísticos en el estudio de los documentos y a cuestionarios y entrevistas a los participantes. Se enfatiza la importancia de contextualizar correctamente los hechos para interpretarlos; la interpretación se enriquece con discusiones tanto entre los participantes como entre éstos y algunos observadores externos, procurando distinguir lo cierto, lo probable y lo dudoso y sacar conclusiones para el desarrollo futuro de la experiencia. Este enfoque está ampliamente difundido en proyectos de promoción latinoamericanos.
- e) El análisis institucional (Seguier 1976) proporciona también una aproximación auto-evaluativa del comportamiento de una institución o proyecto. Se basa en técnicas grupales participativas orientadas a identificar las diversas visiones interpretativas de los diversos agentes y a facilitar consensos que permitan tomar decisiones mejor compartidas.
- f) El auto-diagnóstico y la auto-evaluación (Centro de Estudios y Servicios en Apoyo a la Educación y la Ciencia Popular, 1984) obedece a una larga tradición de proyectos promocionales privados en América Latina. Mediante diversas técnicas se intenta la sistematización y la auto-evaluación colectiva y participativa de la experiencia con miras a que ésta sea apropiada para los promotores y promovidos y utilizada en la reprogramación de las acciones. Este enfoque ha sido popularizado a través de manuales utilizables por los propios grupos populares (CEDEPAS s/s).
- g) El análisis de los modelos metodológicos fundamentales de EA, mencionados ya en 2 (CEESTEM 1981, Martinic 1984, García Huidobro y Pina 1984), intenta descubrir cómo funciona cada modelo, integrado por un conjunto de procesos. Los análisis que se han hecho son de dos clases: el de congruencia entre lo que un modelo se propone y lo que efectivamente realiza, y el de aciertos-errores y obstáculos-facilitadores que recoge y sistematiza las opiniones e interpretaciones de los diversos agentes respecto al desarrollo de la experiencia.
- h) La evaluación a partir de contradicciones (Gámez y De León 1984) representa un intento de acercarse al funcionamiento real de los modelos educativos a partir de categorías que implican contradicciones dialécticas (contenido-forma, objetivo-subjetivo, concreto-abstracto y práctica-teoría). Las relaciones de determinación e interpretación que surgen del análisis ayudan a sistematizar y evaluar la experiencia.

La enumeración anterior, desde luego no exhaustiva, hace ver que hay una gran efervescencia en la búsqueda de aproximaciones a la calidad de la educación y específicamente en el campo de la EA. Muchos de estos

enfoques han surgido de la práctica de la EA o se han desarrollado para ser aplicados en proyectos de acción social que contienen componentes educativos. Casi todos ellos se expresan ya en metodologías y técnicas operativas, pero también es un rasgo común a ellos que dichas metodologías requieren ser adaptadas a la situación concreta que se pretende evaluar.

4.2. Hacia un marco evaluativo de la calidad de la Educación de Adultos

Del examen de los esfuerzos contemporáneos de evaluación cualitativa aplicados a programas de EA, se pueden inferir algunas afirmaciones que, como puntos de partida, conviene explicitar. Estas afirmaciones permitirán encuadrar el tema de los criterios de evaluación cualitativa que se expondrá más adelante.

- a) La evaluación de programas de acción social —y particularmente de EA— debe concebirse como un proceso esencial dentro del proceso global del conjunto de las acciones.

Debe ser:

- Intencional, o sea resultado de un acto conciente y orientado a finalidades determinadas;
- educativa, por cuanto contribuya a la formación de los agentes del programa (promotores y promovidos) aumentando y mejorando sus capacidades;
- participativa, "apropiada** y socializable, de manera que todos los agentes del programa participen en ella y tengan acceso a sus resultados y los asimilen como propios;
- orgánica, en cuanto proporcione respuestas realistas, integradas y oportunas a las situaciones del programa;
- permanente, en el sentido de que, aunque pueda intensificarse en ciertos momentos en que se le organice y sistematice con mayor rigor, constituya un proceso ininterrumpido, relacionado con todas las actividades del programa;
- histórica y socialmente contextualizada, ya que si la práctica así lo está, también la evaluación debe estarlo; esto implica en particular que se tomen en cuenta los "tiempos** y el ritmo del desenvolvimiento del programa.

b) La evaluación cualitativa es un acto de conocimiento orientado por la práctica a la vez que una revitalización de la práctica por ese conocimiento (García Huidobro 1980: 53). Este movimiento dialéctico es lo que permite que sea realista, orgánica y eficaz. La finalidad de retroalimentar la práctica, mejorándola, debe estar siempre presente, independientemente de que pueda haber otras finalidades concomitantes. Dado que en la mayor parte de los programas de EA el proceso educativo no es sino una parte del programa global y se articula de diversas maneras con otros procesos, la evaluación de los aspectos estrictamente educativos difícilmente puede aislarse de la de otros aspectos (y no es deseable que se aisle). Por esto la evaluación de la EA suele adoptar un enfoque de conjunto sobre el programa, destacando especialmente la articulación específica que tiene la acción educativa con otras acciones de intervención social y sus efectos.

- d) La evaluación cualitativa de la educación tiene características especiales entre las que importa destacar las siguientes:

- su fuente directa de información es el contexto natural de la experiencia, por lo que los actores de ésta deben ser los instrumentos principales de la evaluación;
- está más preocupada por los procesos que por los productos o resultados;
- privilegia el análisis inductivo de la información, sin hipótesis previas, y asume como válidas las interpretaciones de los actores del programa, una vez contrastadas con la información;
- busca el significado de los hechos, el cual puede ser diverso para los distintos actores; y

— se vincula estrechamente con la acción, aunque no necesariamente adopte la forma de investigación participativa (Bogdan y Biklen 1982: 27 ss).

e) Por el momento en que se efectúe, la evaluación (como acto intenso y sistematizado) puede ser: de diagnóstico, recurrente o final. Estos tres tipos de evaluación tendrán características específicas.

La de diagnóstico o *ex-ante* tiene por objeto apreciar la viabilidad del proyecto, tanto por las características de la población y la zona de trabajo, las del equipo promotor o educador, las de la institución, etc., como por las metas y expectativas planteadas. La recurrente se lleva a cabo durante la ejecución del proyecto con objeto principalmente de valorar la experiencia o mejorarla; la final o *ex-post* se efectúa al término del proyecto, generalmente para valorar sus resultados y derivar enseñanzas para experiencias futuras.

f) Es fundamental determinar el sujeto destinatario de la evaluación, o sea para quién se lleva a cabo. Este sujeto puede ser la institución responsable y/o la agencia financiadora, alguna autoridad interesada en replicar la experiencia, el propio equipo promotor, los beneficiarios del programa, educadores o promotores de otros programas, investigadores académicos interesados en la EA, etc. El destinatario de la evaluación determina el enfoque de ésta, los aspectos que se escoja evaluar, el contexto en que se efectúe, el lenguaje empleado y, con frecuencia, el método seguido (García Huidobro 1980: 47 ss.).

g) También es decisivo quién lleva a cabo la evaluación. Cada vez se acepta más, sobre todo si interesan los aspectos cualitativos, que sean los propios agentes del programa (promotores y promovidos) quienes la realicen.

h) Los aspectos del programa que sean objeto de la evaluación pueden ser múltiples: el contexto, los insumos, el proceso y los productos. Dentro de estas cuatro grandes categorías pueden escogerse aspectos más particulares como, por ejemplo: los resultados educativos en los beneficiarios, el proceso seguido por los promotores, la estrategia y metodología adoptadas, las decisiones tomadas, los costos y su relación con los beneficios, los efectos no esperados, el impacto social del proyecto en su conjunto, la validez de los objetivos, etc. La selección de las áreas por evaluar depende de la finalidad de la evaluación y, también necesariamente, del sujeto destinatario de ésta.

i) Dado que la calidad no es sino la valoración del significado de los hechos, hay que aceptar que este significado puede ser distinto para la institución, el equipo promotor o los beneficiarios. Por eso la decisión sobre las áreas que deben evaluarse es inseparable de las decisiones sobre el destinatario de la evaluación y el sujeto que la lleve a cabo; y estas tres decisiones dependen de la finalidad que tenga la evaluación. También influirá en la selección de las áreas el momento en que se encuentre el proyecto y los problemas que afronte.

En relación con esto conviene notar que la "objetividad", en la teoría es un concepto problemático y en la práctica es imposible, dadas las diversas perspectivas y valoraciones implícitas en toda evaluación. Por otra parte, tampoco parece indispensable (Klees et. al. 1983: 475).

j) En el caso de proyectos de EA planteados sobre una base dialógica con los beneficiarios y, en consecuencia, abiertos a la participación y constante creatividad, la evaluación no puede estar referida a objetivos preestablecidos y claramente definidos, ya que los objetivos de este tipo de proyectos se modifican durante el proceso (García Huidobro 1980: 37).

k) Aunque la evaluación de los aspectos cualitativos se considera cada vez más importante y exige técnicas particulares que generalmente recurren a expresiones no cuantitativas, esto no implica que se descarte el recurso a técnicas cuantitativas que pueden ser apropiadas para captar algunos aspectos fundamentales del proyecto. La finalidad de cada evaluación será lo que determine la combinación de ambos tipos de técnicas.

1) Por lo dicho, se comprende que no puede haber, sobre todo en la evaluación de aspectos cualitativos, modelos prediseñados que sean aplicables a determinados tipos de proyectos. Son útiles ciertas guías y aun ciertos instrumentos maestros que ayuden a precisar en cada caso el enfoque y la metodología más conveniente y a preparar los instrumentos necesarios. Pero en toda evaluación son indispensables un esfuerzo creativo y un conjunto de decisiones particulares,

m) Las características de los beneficiarios deben tomarse en cuenta muy especialmente desde el diseño de la evaluación. Es evidente que no pueden establecerse normas universales para apreciar la calidad, tratándose de grupos que son étnica, cultural y socialmente distintos. En este sentido es importante recuperar la observación de Chateau, ya referida en 2.2.

n) Otros dos referentes indispensables en el diseño de una evaluación cualitativa son: el grado de desarrollo del proyecto y el nivel jerárquico donde se origina el proceso de evaluación. Respecto al primero, es obvio que serán distintas las normas de calidad que se apliquen a un proyecto que se encuentra en plena madurez o que ya ha terminado, que a otro que apenas se inicia. Respecto al segundo, también habrá diferencias de enfoque (que afectarán sobre todo las áreas que se elijan como objeto de evaluación), según que el esfuerzo de evaluación se genere en un equipo de campo o en una instancia organizacional más elevada.

o) Se reconoce que en la evaluación cualitativa de programas de EA se presentan las tres contradicciones siguientes:

- entre los resultados individuales y los grupales; de hecho existen más instrumentos para evaluar los primeros que los segundos (no obstante las grandes lagunas teóricas respecto al aprendizaje específico del adulto);
- entre los cambios internos, sea del individuo o del grupo (conocimientos, actitudes, habilidades y valores) y los resultados sociales; y
- entre el corto y el largo plazo.

p) Toda evaluación se relaciona necesariamente con la sistematización. La sistematización de la experiencia, entendida como ordenamiento de los hechos para su mejor comprensión, es un paso metodológico indispensable para su interpretación y valoración. La evaluación recurrente, además, se relaciona necesariamente con la reprogramación de las acciones, pues pretende contribuir a mejorar la práctica.

q) Toda evaluación constituye un acto de poder por cuanto aumenta el conocimiento, legitima ciertos aspectos de la experiencia, o la controla. En consecuencia, hay que estar atentos a la manera como ese poder se canalice para que contribuya a los fines del proyecto que se está evaluando.

Estas afirmaciones ayudan a ubicar el tema de la evaluación y de la evaluación cualitativa en relación con la EA, y preparan una aproximación a los criterios de calidad, de la que se tratará en la siguiente sección.

5. SUGERENCIAS PARA LA FORMULACIÓN DE CRITERIOS DE CALIDAD, PROPIOS DE LAS DIVERSAS TENDENCIAS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

El propósito de esta última sección es avanzar algunas sugerencias para valorar la calidad de los programas de EA, referidos a las diversas tendencias de ésta, según fueron identificadas en la sección 3.

Se pretende sugerir algunas orientaciones que ayuden a enfocar los esfuerzos de evaluación cualitativa, tanto en general, orientando respecto al enfoque evaluativo que conviene adoptar, como en particular, orientando acerca del significado cualitativo de las acciones de EA. Se propondrán primero las sugerencias que se refieren al enfoque general en la evaluación, y después las relativas a la evaluación de cada tendencia de EA.

5.1. Sugerencias para la formulación de criterios generales

5.1.1. Para quién se evalúa

Parece conveniente empezar por el problema del sujeto destinatario de la evaluación, dado que este problema condiciona decisivamente la orientación y características de cualquier evaluación. Los destinatarios de la evaluación pueden ser múltiples y de ninguna manera se pretende dar una orientación universalmente válida al respecto. Los requerimientos de las instituciones, las necesidades de los proyectos o las coyunturas políticas pueden ayudar a orientar la evaluación a un destinatario determinado.

No obstante, parece conveniente recomendar que toda evaluación, dentro de lo posible, tenga una finalidad educativa para cuantos intervienen en el proyecto evaluado, principalmente para sus beneficiarios. Por esto conviene rectificar el enfoque adoptado por Zúñiga (s/f: 40) quien considera que el propósito fundamental de la evaluación "consiste en la generación y aplicación de procesos y criterios de valoración al interior de las poblaciones-meta de los programas y proyectos de desarrollo, mediante la realización de actividades educativas orientadas a promover y facilitar la aplicación de la capacidad analítica, crítica y transformadora de los beneficiarios y demás agentes corresponsables de la existencia y funcionamiento de esos programas y proyectos". En consecuencia, se sugiere que el proceso evaluativo contribuya al mejoramiento educativo de cuantos intervengan en el proyecto, principalmente sus beneficiarios.

Aunque el destinatario final de la evaluación pueda ser la institución o el equipo de promotores, es recomendable que en ella se contemple la educación de los beneficiarios como un objetivo esencial y, en consecuencia, que participen en ella, se la apropien y tengan acceso a sus resultados en un lenguaje adecuado. Así parece exigirlo la naturaleza de los proyectos de EA.

Detrás de esta sugerencia hay una decisión de carácter político: que la evaluación contribuya a facilitar una distribución más democrática del poder que de ella resulte (Wasseler 1984: 76). Sería contradictorio con los objetivos de la mayor parte de los proyectos de EA que afirman el incremento y la capacidad crítica y de autodeterminación de sus beneficiarios, que la evaluación se orientara a aumentar el control unilateral de los programas por parte de las autoridades institucionales o aun de los promotores. El propósito de la evaluación debe ser distribuir el conocimiento y el poder en vez de reforzar las estructuras jerárquicas.

Por otra parte, no hay que olvidar que la evaluación persigue no sólo finalidades de utilidad inmediata; ella es también el germen de nuevos conocimientos. Esta dimensión debiera ser siempre tomada en cuenta, al lado de propósitos más inmediatos.

5A.2. *Quién evalúa* Otro problema fundamental para el enfoque de una evaluación orientada a apreciar la calidad, es el sujeto que la lleva a cabo. Se sugiere que, en general, sean los propios actores del proyecto quienes la efectúen.

Refiriéndose a la evaluación de los procesos cognoscitivos, afirma con razón Cámara (1981:338): "Si partimos de la naturaleza del acto cognoscitivo, ya que de evaluación educativa se trata, tenemos que convenir en que la última norma para evaluar si hay aprendizaje o no, si es profundo o superficial, está en el sujeto mismo, no fuera de él... Conocer es identificar, asimilar, integrar, y esto no lo puede hacer sino el individuo". Ciertamente habrá algunos logros educativos o algunas destrezas en cuya apreciación intervengan fructuosamente otros agentes del proyecto, pero la valoración primaria de su relevancia deberá provenir de los sujetos educativos mismos.

5.1.3. Qué, debe evaluarse

Un tercer problema se refiere a los aspectos o áreas que sean objeto de la evaluación. Al respecto, se proponen dos sugerencias:

Por una parte, se sugiere que decidan sobre dichas áreas quienes más directamente se encuentren vinculados con ellas. Así, en la gran mayoría de los proyectos de EA será recomendable que sean también los propios beneficiarios quienes decidan qué aspectos deben evaluarse en todo lo relacionado con los procesos y resultados educativos deseados, con el apoyo de los promotores. Los beneficiarios son quienes mejor conocen las vicisitudes del programa, quienes han experimentado más directamente sus debilidades y logros y quienes mejor pueden opinar acerca de la relevancia de las acciones. En otras áreas, como la organización y la administración de los recursos, los costos, etc., la decisión corresponderá análogamente a quienes han intervenido en ellas, sea como sujetos responsables del funcionamiento del proyecto o como sujetos que se han visto afectados por las decisiones tomadas.

Por otra parte, conviene también advertir que los objetivos del proyecto no son la única norma de la evaluación. Ciertamente importa saber si se están cumpliendo, pero importa ir más allá: puede ser que los objetivos se hayan modificado porque resultaban inadecuados, puede ser que haya efectos no esperados que son más importantes que los objetivos, o puede ser que los procesos tengan mayor significación que los resultados.

5.2.4. *Con qué normas se evalúa*

Lo anterior conduce al problema de las normas de evaluación. Cabe recordar que las normas usuales para evaluar programas educativos —relevancia, eficacia, eficiencia, equidad e impacto (Vielle 1982)— no son sino una guía que muestra un abanico de posibilidades para aproximaciones a la calidad, y además están condicionadas por el sujeto que evalúa. Lo que puede ser relevante o eficaz para la institución, puede no serlo para los beneficiarios, y así en los demás casos. Al plantearse el marco valorativo de la evaluación, esas normas deben dimensionarse a la finalidad que se persigue y a los intereses y perspectivas de quienes se ven afectados por el programa, principalmente los beneficiarios.

5.1.5. *Qué medir y qué no medir*

La calidad educativa se expresa generalmente en juicios apreciativos. Algunos de estos juicios pueden adoptar una expresión cuantitativa, ya sea ordinal (estableciendo relaciones "de mayor a menor") o cardinalmente (recurriendo a indicadores cuantitativos de la calidad).

Muchos logros de los programas de Educación de Adultos (tanto educativos como no educativos) no son directamente medibles; en muchos casos tampoco lo son indirectamente. Otros en cambio sí lo son. Hay destrezas que son evaluables a través de conductas específicas (la mecánica de la lectoescritura y las matemáticas, el manejo de un instrumento de trabajo, la habilidad para llevar la contabilidad de una cooperativa, etc.); en ellas cabe la medición. Hay otros aprendizajes, en cambio, que se desvirtúan si se pretende someterlos a mediciones cuantitativas y cuyo logro sólo muy lejanamente puede ser captado por indicadores cuantitativos, tal es el caso de los valores y los procesos de conciencia. Es pues, importante que la evaluación, desde su diseño, distinga los diversos tipos de logros y proponga los instrumentos correspondientes para evaluarlos.

5.2. Algunas sugerencias para establecer criterios de calidad para las diversas tendencias de Educación de Adultos

Lo dicho anteriormente hace ver que todo proceso de evaluación, particularmente si se orienta a apreciar los aspectos cualitativos, requiere de un conjunto de decisiones, acordes con lo que se espera lograr de esa evaluación. Además de las decisiones generales comentadas en 5.1, habrá decisiones más particulares, vinculadas a las características de cada tendencia de EA. En esta última sección se presentan algunas sugerencias

que pueden ser útiles para establecer criterios evaluativos más propios de cada tendencia.

Como se desprende de la caracterización teórica y metodológica de las tendencias, expuesta en 3.3, cada tendencia propenderá a generar sus propios criterios y herramientas de evaluación. Si bien la diferencia de criterios que así resulte debe tener un límite (pues de lo contrario se llegaría a un autoconfinamiento de cada tendencia), debe aceptarse que cada una de ellas tiene referentes distintos.

Parecen necesarias algunas observaciones previas acerca del sentido que tendrán las sugerencias que aquí se exponen.

a) Dadas las características de la tipología propuesta —la cual enfatiza la orientación sociopolítica de las diversas tendencias— es obvio que en su evaluación cualitativa predominará el sentido político de los proyectos que se inscriben en ella. Dentro de esto, sin embargo, interesa destacar la función que cumple la educación en congruencia con dicha orientación política.

b) Las sugerencias que se harán atienden principalmente a la relevancia que van adquiriendo las acciones educativas de un proyecto determinado, conforme a la racionalidad de la tendencia a la que pertenece. La relevancia parece ser una categoría más directamente emparentada con la calidad, aunque en algunos casos importe atender también a la eficacia (cumplimiento de los objetivos) o a la eficiencia (relación de los insumos con los productos).

c) Aunque algunas tendencias de EA se presenten en la práctica mezcladas, se ha optado por presentar las sugerencias para los criterios de evaluación siguiendo el esquema de la tipología adoptada. La utilización de estas sugerencias para ejercicios concretos de evaluación supone un esfuerzo creativo para caracterizar el propio proyecto y recurrir a aquellas sugerencias que parezcan más apropiadas.

5.2.1. Tendencia extensionista

Dentro de esta tendencia caben programas de EA muy diversos: de alfabetización meramente instrumental, de educación básica con fines compensatorios, de capacitación para el trabajo, de incremento de productividad, entre otros. Es imposible hacer sugerencias válidas para todos ellos, dado que la calidad tiene referentes distintos en cada caso. Aquí nos limitaremos a aquellos proyectos que promueven el incremento de la productividad. De la evaluación de proyectos de alfabetización, de educación básica y de capacitación, existe una amplia bibliografía (Zúfliga s/f: 28-30; Digne 1979; García Huidobro 1982; Vielle 1982: 9, 217; Cámara 1982: 48ss.; Schmelkes 1984: 6; etc.).

Como se explicó al caracterizar esta tendencia (3.3), en ella la educación asume una función meramente instrumental, subordinada generalmente al mejoramiento de la productividad. Del componente educativo se espera principalmente la capacitación necesaria para el éxito de las acciones productivas.

Para la evaluación cualitativa de proyectos de este tipo se proponen las siguientes sugerencias.

a) Atender la manera como la capacitación se articula con el proceso productivo que pretende apoyar. Aunque en el diseño esté clara esta articulación, es frecuente que ocurra un distanciamiento entre la marcha de las acciones productivas y las acciones de capacitación, las cuales caen entonces en el formalismo y la artificialidad.

b) Atender a las características específicas de los beneficiarios, principalmente si son campesinos. Ha sido propio del extensionismo diseñar cursos de capacitación de pretendida aplicabilidad universal, que en el mejor de los casos son adaptados a cada grupo de manera superficial. La manera como aprende el adulto ha sido escasamente investigada; mucho menos lo han sido las maneras como aprenden los diversos grupos de adultos latinoamericanos marginados. Schmelkes (1984:18) ha hecho ver que la racionalidad campesina condiciona determinantemente la efectividad de su aprendizaje, y que los proyectos extensionistas suelen

contravenir sistemáticamente los principios que se han ido descubriendo acerca del aprendizaje campesino. Es evidente, en consecuencia, que sólo a través de un examen serio y detenido de las características cognoscitivas y afectivas del grupo de beneficiarios y de sus procesos de aprendizaje individual y social se podrán establecer criterios para evaluar la calidad de los programas de capacitación.

c) De manera semejante habrá que abordar la relación entre capacitación y productividad, relación que suele considerarse fundamental en el éxito de este tipo de proyectos. La misma autora citada (Schmelkes 1984:4) afirma que "se asienta cada vez con mayor solidez a nivel teórico el papel relativo y condicionado de la educación sobre el desarrollo agrícola, es decir, su papel fundamental como catalizador de condiciones preexistentes, mas no como determinante del cambio tecnológico o del aumento de productividad". Los estudios realizados desde una perspectiva más cualitativa, según esta misma autora, sugieren atender sobre todo dos posibles maneras como la educación influye sobre la productividad: 1) en cuanto permite que el trabajador logre más con los recursos que tiene a la mano ("worker effect") porque lo dota de nuevas destrezas cognoscitivas; y 2) en cuanto incrementa su habilidad para adquirir y descodificar información sobre costos y sobre las características productivas de muchos insumos ("allocative effect"). A estas dos maneras habría que añadir otra: la adopción de innovaciones, tanto porque la educación contribuye a comprender las ventajas de una innovación como porque facilita la decisión de adoptarla. Creemos que estos tres puntos de vista sugieren criterios para apreciar cualitativamente el efecto de la educación sobre la productividad.

d) Por último, será también importante atender la calidad de los insumos educativos, juzgada por los propios beneficiarios. Contenidos, materiales educativos, técnicas de enseñanza-aprendizaje, y, sobre todo, el tipo de relación entre el instructor y el grupo, son aspectos relevantes de la calidad.

5.2.2. *Tendencia promocional*

En esta tendencia, las acciones educativas suelen estar íntimamente vinculadas con otro tipo de acciones, dentro de la perspectiva integradora del desarrollo. La calidad de los procesos educativos en proyectos que pertenezcan a esta tendencia, dependerá de que sean significativos para apoyar el conjunto de acciones promocionales (sociales, económicas o culturales) del proyecto. La significatividad en este caso se entiende como funcionalidad al estilo de desarrollo socioeconómico establecido que pretende incorporar a los sectores marginados a la sociedad moderna.

Para la formulación de criterios de evaluación cualitativa propios de esta tendencia se hacen las siguientes sugerencias.

a) Atender especialmente la correspondencia entre las dinámicas educativas y promocionales suscitadas por el proyecto y las dinámicas preexistentes en la comunidad. Los procesos de conciencia, organización y solidaridad que el proyecto va desencadenando deben ser situados en su contexto psicosocial concreto; la apreciación cualitativa de los logros deberá tener en cuenta la configuración preexistente de los liderazgos, alianzas, conflictos, resistencias, etc., que se dan en la comunidad.

b) En la apreciación de los logros obtenidos en la formación de valores, actitudes y capacidades —apreciación especialmente difícil— convendrá atender sobre todo los juicios de los propios beneficiarios. Aunque la manera como expresen estos juicios pueda ser anecdótica y poco sistemática, las valoraciones dadas por ellos serán altamente significativas para captar este tipo de logros. Inclusive puede ser muy conveniente que sea el propio grupo de beneficiarios el que proponga los criterios de valoración en este campo.

c) Otro punto relevante, que sugerirá criterios cualitativos, es el de la relación entre el proyecto promocional y el (los) grupo(s) con los que interactúa, en el sentido de captar si el proyecto va siendo "apropiado" por los grupos y las acciones se van autosustentando.

d) El efecto de las acciones directamente educativas (información, discusión, reflexión, concientización, etc.) sobre la movilización para la acción —y particularmente sobre la organización— es también un aspecto especialmente importante para sugerir criterios de evaluación. Teóricamente pueden seguir siendo oscuros los mecanismos por los que el conocimiento pasa a la acción o por los que determinadas actitudes cristalizan en decisiones efectivas; no obstante, la evaluación podrá captar qué condiciones han favorecido u obstaculizado, al parecer, el proceso promocional y cómo están siendo percibidas por los beneficiarios.

Zuñiga (s/f: 36ss., 96ss.) propone un modelo y un instrumento-guía para evaluación sumativa, especialmente adecuados a esta tendencia; particularmente sugestiva es la clasificación que presenta (p. 41ss.) de núcleos de aprendizaje respecto a los cuales conviene establecer los criterios de evaluación: observación, interpretación, expresión y transformación.

5.2.3. Tendencia concientizadora

Esta tendencia se expresa en proyectos que privilegian el proceso de educación-concientización, de manera que se fortalezca la capacidad de grupo para ser protagonista de su historia. Se hacen las siguientes sugerencias para formular criterios evaluativos.

a) Aunque el proceso de educación-concientización envuelve grandes complejidades, puede ganarse algo de luz si se atiende a los elementos que lo integran. Algunos autores (Centro de Estudios y Servicios en Apoyo a la Educación y Ciencia Popular 1984: 18ss.) proponen los cinco elementos siguientes:

- visión de la realidad
- conciencia crítica
- capacidad de organización
- acción eficaz sobre la realidad, y
- participación efectiva.

Los autores, al explicar estos elementos, aportan distinciones interesantes, sobre todo en los dos elementos que resultan más difíciles de evaluar: la conciencia crítica y la acción eficaz sobre la realidad.

Respecto al primero, aunque varios seguidores de Freiré (Humbert 1975; Torres 1980 y 1981) han profundizado el proceso de concientización, suele reconocerse que su evaluación es extremadamente difícil no sólo porque en la práctica no sigue una secuencia lineal, sino porque los indicadores que se han ideado para apreciar sus diversos estadios resultan poco convincentes. Por esto, conviene aducir aquí la siguiente enumeración de capacidades implicadas en el proceso de concientización (Centro de Estudios y Servicios en Apoyo a la Educación y la Ciencia Popular 1984: 22ss.):

- a) capacidad para caracterizar lo que obstaculiza la satisfacción de necesidades y anhelos de las comunidades e individuos;
- b) capacidad para identificar las causas de esos obstáculos;
- c) capacidad para discernir, en las causas y sus consecuencias, lo que es apariencia y esencia;
- d) capacidad para plantear alternativas para superar los obstáculos, distinguiendo además lo posible de lo deseable;
- e) capacidad para comprender la realidad como lucha constante entre las clases sociales.

Respecto a la acción eficaz sobre la realidad, los mismos autores sugieren desglosarla en las cuatro capacidades siguientes:

- a) capacidad para integrar los recursos para su proyecto;
- b) capacidad para identificar las necesidades de capacitación;

- c) capacidad para conducir y reprogramar autogestivamente el proyecto;
- d) capacidad para apropiarse las herramientas necesarias.

Creemos que de estas pautas surgen criterios de evaluación cualitativa interesantes, específicos de esta tendencia.

Conviene también recordar que, dentro de la educación-concientización, puede haber énfasis distintos en la intencionalidad social: algunos proyectos, aunque se proponen el cambio estructural progresivo, se orientan a consolidar la sociedad civil para hacer contrapeso a las acciones del Estado, mientras que otros aspiran a reforzar la propiedad social, y otros intentan anticipar formas de conciencia y de organización que superen el sistema capitalista. Obviamente, los criterios de evaluación tendrán que tomar en cuenta estas diferencias.

5.2.4. Tendencia "apoyo a la organización económica"

La evaluación cualitativa de proyectos de EA que se centren en apoyar la organización para la producción deberá atender, por una parte, a las acciones productivas mismas y, por otra, a la vinculación de los procesos educativos con esas acciones. Se proponen sugerencias sobre ambos aspectos.

a) La relevancia de las acciones productivas para los propósitos de apoyar un cambio estructural progresivo suele ser uno de los puntos más difíciles de apreciar, dado que la aportación que esas acciones pueden hacer a transformaciones verdaderamente estructurales no se esclarece sino a mediano y largo plazo. Se echan de menos en este tipo de proyectos análisis de los efectos de la transformación estructural que se pretende con las acciones productivas emprendidas, lo cual tiene como consecuencia que muchos de estos proyectos se reabsorban en la tendencia promocional y pierdan en la práctica su intencionalidad teórica. Para proyectos rurales es sugerente, a este respecto, la tesis que postula la creación de una "economía paralela", orientando las acciones productivas y de concientización a reforzar los vínculos económicos entre las comunidades rurales mediante la formación de redes de empresas autogestionarias (Muñoz Izquierdo 1982). Desde esta perspectiva surgirán criterios de evaluación que esclarezcan el significado de las acciones productivas para las transformaciones estructurales que se consideran deseables.

b) En la vinculación de los procesos educativos con las acciones productivas, la calidad estará dada por la adecuación de las intervenciones educativas para apoyar el proceso organizativo-productivo. Uno de los puntos más oscuros, sin duda, en la investigación sobre EA es la gestación de las capacidades organizativas en el adulto de medios populares. No obstante la experiencia exitosa de miles de proyectos de este tipo, no se ha decantado de ella una visión teórica de los procesos de cambio de valores, actitudes y conductas que implica la formación de estas capacidades a partir de la concientización. Pero es evidente que la evaluación cualitativa de los procesos educativos en proyectos de esta tendencia depende de la efectividad con que logren hacer surgir dichas capacidades¹.

5.2.5. Tendencia "apoyo a la organización política"

Problemas semejantes se encuentran en la evaluación de proyectos educativos que se proponen fundamentalmente apoyar la capacidad de organización política, que aspiran a generar y consolidar el "poder popular" dentro de una concepción progresiva del cambio estructural. Al respecto se hacen las siguientes sugerencias.

a) Procurar puntualizar lo que el proyecto entiende por poder popular. La problemática del poder popular está poco estudiada, no obstante las frecuentes referencias retóricas a él. Parece adecuada, aunque todavía demasiado general, la siguiente definición: "Poder popular es la capacidad del pueblo para participar realmente, permanentemente, organizadamente, de manera conciente y eficaz, en la definición y construcción de una

sociedad en la que puedan ser satisfechas sus necesidades y anhelos, tanto cotidianos como históricos, lo cual permita ir logrando niveles constantemente crecientes de plenitud individual y colectiva". (Centro de Estudios y Servicios de Apoyo a la Educación y Ciencia Popular 1984: 19). Los mismos autores proponen la siguiente representación de los componentes del poder popular:

PODER POPULAR - (ICC) FOC (ICAE) P

En la que:

- ICC es el incremento de la conciencia crítica de los miembros de la organización popular;
- ICAE es el incremento de su capacidad de acción eficaz sobre la realidad;
- FOC es el fortalecimiento de las organizaciones de clase;
- y, P es el grado de participación, la cual debe impregnar todo el proceso de generación y crecimiento del poder popular.

Esta concepción del poder popular sugiere criterios de valoración cualitativa para esta tendencia de EA, aunque todavía estemos lejos de contar con herramientas adecuadas para evaluar los procesos educativos implicados.

b) Atender a las maneras como el poder popular se expresa en las acciones concretas del grupo. El ejercicio del poder es también parte del proceso por el que éste se constituye. Analizar, por tanto, las vicisitudes que ha experimentado el grupo en sus confrontaciones y luchas, y las destrezas y debilidades que a través de ello ha ido mostrando, sugerirá criterios importantes para evaluar cualitativamente proyectos de esta tendencia.

5.2.6. Tendencias "educación política" y "organización política"

Como se explicó en 3.3, las dos tendencias de EA que corresponden a la concepción del cambio social radical no se diferencian en sus modelos metodológicos de las tendencias anteriores; sólo añaden la connotación de lucha política directa e inmediata, en congruencia con su intencionalidad específica. Por ello, su evaluación recurrirá en buena parte a criterios semejantes a los que se elaboren para las tendencias ya comentadas.

Es pertinente, sin embargo, hacer las siguientes sugerencias específicas:

- a) En proyectos de la tendencia centrada en la "educación política*", será importante atender:
 - el grado de aceptación y apropiación del proyecto por parte de los grupos populares;
 - el grado de su participación en los distintos momentos del proyecto.
 - el nivel de conciencia crítica (y específicamente de clase) alcanzado y las formas en que dicha conciencia se expresa políticamente;

CONCLUSION

A manera de conclusión es conveniente indicar cuál puede ser la utilidad inmediata de este ensayo. A juicio del autor, se abren dos pistas que sería de interés seguir para avanzar en la evaluación cualitativa de EA.

Por una parte, la tipología propuesta deberá ser examinada y revisada a la luz de la práctica de la EA. Será importante examinar:

- a) si la concepción de "tendencia** que se ha utilizado incluye todos los elementos necesarios;
- b) si la caracterización de las diversas tendencias es suficientemente rica para reflejar lo que sucede en la práctica; y,
- c) si la utilidad clasificatoria que pretende tener la tipología no queda oscurecida por su obligado esquematismo. Además, convendrá desarrollar otras tipologías, derivadas de categorías distintas, que permitan clasificar los proyectos desde varios puntos de vista, con el fin de iluminar la práctica de la EA desde perspectivas distintas.

Por otra parte, convendrá aplicar las sugerencias hechas en 5.1. y 5.2 al emprender estudios de evaluación de proyectos, con el fin de comprobar si efectivamente ayudan a establecer criterios operativos para la evaluación cualitativa. Estas sugerencias, de carácter predominantemente deductivo, requieren ser confrontadas con la práctica empírica para ser convalidadas.

Los ejercicios que se sugieren, realizados sobre conjuntos de proyectos, harán avanzar la comprensión teórica de la EA, la caracterización de sus diversas tendencias y la construcción de un aparato conceptual y metodológico adecuado para evaluarla, metas que sólo podrán lograrse mediante el esfuerzo colectivo de los educadores de adultos latinoamericanos.

NOTAS

Sección 1:

- 1) Podría añadirse un eje anterior que representara el diagnóstico de la sociedad actual; se le ha suprimido por la dificultad de reducirlo a unos cuantos conceptos clave.
- 2) Es obvio que la mayor parte de los proyectos gubernamentales se ubican en la zona de mantenimiento y reformismo, en tanto que la mayor parte de los de educación popular lo hacen en las otras dos categorías. Esto no debe llevar a identificar los proyectos gubernamentales con la educación integrada; se da el caso de regímenes políticos que, por necesidad política o por sus propias contradicciones, abren espacios favorables o aun promueven acciones educativas de signo liberador.
- 3) En regímenes autoritarios, la EA puede inscribirse en una variante de esta categoría, caracterizada por la represión y manipulación de las clases populares.
- 4) Aludimos a la posición "reoratruxccionista" o "incrementalista" que considera posible y deseable ir generando una sociedad alternativa a partir de la formación social capitalista (Muñoz Izquierdo 1982: 363 ss; Latapí 1980: 29-37).
- 5) Un ejemplo puede ser el debate teórico sobre la naturaleza del campesinado y su papel en el cambio revolucionario en América Latina, abordado con enfoques diversos por los campesinistas y descampesinistas (Lucas 1983).

Sección 2:

- 1) Ver los comentarios a este trabajo en Fals Borda 1983: 511 ss.
- 2) Ver comentarios a este trabajo en Latapí 1983.
- 3) La muestra se integró con 26 proyectos rurales de las más diversas orientaciones educativas y sociopolíticas.
- 4) Además, esta investigación establece una clasificación de los proyectos por "familias", a partir de la concepción social que sustentan, o sea las grandes hipótesis interpretativas, según las expresan los proyectos.

77

- 5) **Esto vale también para el análisis de los obstáculos -facilitadores y aciertos-errores que realizan García Huidobro y Pina (1984) con la misma muestra y que pierde significado al no estar referido a los grupos de proyectos de cada modelo metodológico.**

Sección 3:

- 1) **Esto no significa que no sea relevante la dependencia institucional de cada proyecto, pero este elemento no será el decisivo para determinar las tendencias objetivas de la EA.**

- 2) Lo que Martinic llama "sentido político de los proyectos" estaría incluido en este elemento; asimismo lo que denomina "hipótesis estratégica", si es que lo hemos comprendido correctamente.
- 3) Esta categoría corresponde, en la pauta de Martinic, a la "intencionalidad" a la vez que a las "áreas de incidencia".
- 4) Al adjudicar los diversos modelos elaborados por CEESTEM, Chateau y Martinic a una tendencia determinada, somos conscientes de que nuestra interpretación puede estar equivocada por falta de un conocimiento directo de los proyectos que los integran. Para nuestro propósito, sin embargo, es más importante que las subtendencias caracterizadas sean claramente contrastables y correspondan a conjuntos significativos de proyectos, aunque éstos no sean precisamente los considerados en los estudios de sistematización. La referencia a estos últimos no tiene más importancia que la de indicar el camino seguido para caracterizar las tendencias. Además, ha sido necesario prescindir, para no complicar la tipología, de distinciones valiosas como las que aporta Martinic al desagregar el proceso organizativo (motivación para la participación, formación de líderes, constitución de organizaciones y organización productiva) y otras semejantes.
- 5) Algunos proyectos que por su discurso se ubicarían en esta tendencia, en la práctica se reabsorben en la subtendencia promocional. Creemos que es el caso de algunos proyectos de "Desarrollo Rural Integrado".
- 6) Utilizamos esta tipología introduciendo en ella dos correcciones. Por una parte prescindimos del tercer género que utiliza Ribeiro ("Vanguardistas" que se dividen en izquierdistas, comunistas e insurgentes), dado que, como el mismo autor indica, estos últimos liderazgos no corresponden a estructuras políticas ya establecidas, sino a grupos que luchan por el poder. Por otra parte, abrimos un tercer género, "revolucionarios-socialistas", requerido para abarcar los regímenes latinoamericanos encabezados por gobiernos que han surgido de una revolución socialista.
- 7) En este sentido, vale la pena recordar una sugerencia hecha en el Seminario sobre Teoría y Práctica de la Educación Popular en Punta de Tralca (Gajar-do 1983: 526), que proponía, para la educación popular, tipologizar los países de la Región analizando los siete parámetros siguientes: tipo de régimen político, madurez política de la sociedad, disponibilidad de recursos humanos e institucionales, relaciones entre los intelectuales y las organizaciones de base, grado de apertura para la existencia de organizaciones autónomas, rol de la Iglesia y grado de contacto y organización de los grupos populares. Un análisis como el sugerido, arrojaría mucha luz sobre el significado concreto que asumen las diversas tendencias de educación popular.

Sección 4:

- 1) En la misma evaluación educativa tradicional el "juicio experto" ha sido un recurso común, sobre todo para apreciar aspectos cualitativos.

Sección J;

- 1) Un resumen de los criterios de evaluación que adoptan las instituciones gubernamentales mexicanas para proyectos productivos se encuentra en: Centro de Estudios y Servicios en Apoyo a la Educación y la Ciencia Popular 1984, Documento B.
- 2) La principal dificultad para evaluar la dimensión política de la EA estriba en que, como afirma Puiggrós (1983: 32), en ningún país se ha iniciado la transformación educativa mediante la aplicación de paradigmas clásicos; por

eso "es necesario comprender la lucha que se desarrolla en el interior de los procesos educativos y descubrir su lógica y sus articulaciones con el conjunto de las luchas sociales". Asimismo, agrega esta autora, citando a CELADEC, que "la teoría revolucionaria instalada a priori por un sector, no reemplaza el saber popular, y que en países donde no se ha terminado aún de construir el instrumento revolucionario que es el programa, es aún más importante evitar el dogmatismo y el sistema bancario en la educación popular".

Referencias

CARNOY, Martín, 1981.

Outcomes of literacy, All-India Seminar on monitoring the National Adult Education Programme. New Delhi (mimeo).

Educación no formal y cambio social en América Latina. Nueva Imagen. México.

Crítica institucional y creatividad colectiva: Una introducción a la autoevaluación. Impresiones Populares. México.

NOTA SOBRE EL AUTOR

El Dr. , de nacionalidad mexicana, ha destacado en el país por sus importantes aportes a la investigación de la práctica educativa. Fue fundador y primer director del Centro de Estudios Educativos en 1963 y de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos en 1970. Actuó como coordinador del Programa Nacional de Investigación Educativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de 1977 a 1982 y ha sido consultor internacional para la OEA, la UNESCO y otros organismos multinacionales. En 1982 recibió el Premio Interamericano de Educación "Maracay" que otorga la OEA y el Premio Científico en Educación de la Fundación Luis Elizondo. Actualmente trabaja en las comunidades rurales de Querétaro, México, como parte del Proyecto Especial de Educación para el Desarrollo de las Poblaciones que Habitan en Áreas Rurales y Áreas Urbanas Marginadas que coordina la OEA.