

Enfoques y experiencias sobre evaluación en educación de adultos



Pátzcuaro, Michoacán, México:
CREFAL, UNESCO, OREALC, 1988

ÍNDICE

ENFOQUES Y EXPERIENCIAS SOBRE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Presentación.

Introducción.

El Seminario: antecedentes.

La organización del libro.

PRIMERA PARTE

SOBRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Tendencias y problemas de la educación de adultos en América Latina.

Marcela Gajardo.

La política de formación para el trabajo.

Cuatro desafíos para la investigación educativa.

Mara de Ibarrola.

SEGUNDA PARTE

ENFOQUES Y TENDENCIAS DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Evaluación de la educación de adultos: algunas consideraciones de carácter teórico, ideológico-político y metodológico.

Leonel Ziga

Modelos y estándares de evaluación en la educación de adultos.

Benjamín Álvarez

Quién juzga a los jueces?

Carlos Rodríguez Brandao

TERCERA PARTE

EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN EN PROGRAMAS Y PROYECTOS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

La experiencia de acompañamiento, evaluación y control en un programa de educación de adultos.

Adolfo López

Historia y situación de la evaluación en el MOBREAL.

Terezinha Wiggers de Almeida (coordinación), Elisa Marina do Nascimento e Isadora Alba Veronese

Reflexiones sobre el Laboratorio de Acción Comunitaria.

Joao Bosco

Pinto Evaluación de la educación indígena en Ecuador: reflexiones y experiencias.

Carlos Coloma

Regulación, evaluación y redefinición de un proyecto técnico-social de promoción campesina en Per.

Vicente Santuc

FASE: un proceso de autoevaluación.

Carlos Minayo

La evaluación de la acción cultural: el Programa Padres e Hijos.

Howard Richards

Evaluación en curso de proyectos de educación popular extraescolar.

Liliana Vaccaro

Historia de una escuela para el pueblo: Proyecto Joao de Barro.

Claudete de Jess Ribeiro

CONCLUSIONES

ÍNDICE

ENFOQUES Y EXPERIENCIAS SOBRE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Presentación.

Introducción.

El Seminario: antecedentes.

La organización del libro.

ENFOQUES Y EXPERIENCIAS SOBRE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

PRESENTACION

A partir de la segunda mitad de este siglo, la *praxis* de la educación de adultos en la Región muestra variados y significativos avances. Sin embargo, el discurso y la práctica de la evaluación de las acciones educativas para y con la población adulta no cuentan con logros de la misma magnitud.

En efecto, los conceptos, técnicas e instrumentos para medir y juzgar la calidad de programas educativos para adultos presentan en la actualidad un gran número de problemas no resueltos.

Tal problemática tiene su origen, en parte, en la complejidad de la tarea evaluativa. Además de las complicaciones de carácter técnico, se presentan todas aquellas referidas a la toma de decisiones en los diversos niveles institucionales y políticos, tanto por lo que toca a la definición de qué, cómo y cuándo evaluar, como por el uso que se le da a la información reportada por la evaluación.

En un contexto de preguntas sin respuesta y de numerosos proyectos encaminados a su solución, se lleva a cabo en septiembre de 1983 el Seminario Latinoamericano de Evaluación de Programas de Educación de Adultos, organizado por la Fundación MOBREAL (hoy EDUCAR) y la UNESCO a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). Este seminario contó con la presentación de más de 30 trabajos sobre enfoques y experiencias de evaluación en proyectos y programas de educación de adultos.

Este libro representa una parte de los temas y discusiones del Seminario. El criterio para la selección de textos fue ofrecer al lector una muestra de diferentes posiciones acerca de la evaluación de la educación de adultos que existen actualmente en la región latinoamericana.

El material que aquí se incluye fue publicado por MOBREAL en 1984 en Río de Janeiro. La edición brasileña fue coordinada por Hugo Rodolfo Lovisolo.

Participó también un equipo formado por Benjamín Álvarez, Carlos Coloma, Juan Díaz Bordenave, Helena Lewin y Marília Pastuk.

A través de la publicación en español de este conjunto de textos, es deseo de OREALC y CREFAL contribuir a la evolución del discurso y de la práctica de la evaluación de proyectos y programas de educación de adultos en la Región.

Pátzcuaro, Michoacán, enero de 1988.

INTRODUCCION

El libro que estamos presentando es uno de los resultados significativos del trabajo conjunto que se desarrolla en la región de América Latina y el Caribe. Su objetivo final es llevar al lector a una reflexión actualizada sobre la evaluación en la educación de adultos. Esta publicación también tiene como propósito realimentar la acción educativa, adecuarla a un contexto de cambio permanente y satisfacer las expectativas, orientaciones y necesidades de sus destinatarios.

Son varios los esfuerzos -no siempre suficientes- que realizan organismos públicos y privados en favor de la educación de adultos en los países de América Latina. Sin embargo, solamente algunos se destinan a la evaluación como un instrumento que sea al mismo tiempo orientador de la acción y parte constitutiva del proceso educativo.

En septiembre de 1983, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO y la Fundación MOBREAL (hoy denominada EDUCAR) realizaron, en Río de Janeiro, el Seminario de Evaluación de Programas de Educación de Adultos, convocando a destacados especialistas y representantes de instituciones o programas de América Latina y países africanos de habla portuguesa.

El Seminario intentó llenar, aunque fuera parcialmente, algunas lagunas. Este libro representa un fragmento de lo que significó dicho evento; sin embargo, creemos que constituye un aporte pionero en cuanto a repensar y revalorizar el proceso evaluativo, como una forma, también, de revalorizar y reubicar la propia educación de adultos.

Al editar el libro, materializamos un deseo expresado por los participantes en el Seminario, quienes señalaron la importancia de consolidar sus resultados y compartir con quienes no estuvieron presentes lo que allí se produjo.

Quisiéramos agradecer la valiosa contribución de los participantes en el evento, tanto personas como instituciones. Agradecemos, también, a los técnicos brasileños que materializaron el Seminario y posibilitaron la edición del libro. También hacemos llegar un especial reconocimiento al comité editorial a cargo de la selección y del análisis de los trabajos aquí expuestos.

Esperamos que estos textos, que pueden ser leídos e interpretados en función de la problemática específica de cada contexto -nacional o regional-, aporten una cuota mínima de reelaboración crítica, de conceptualización, de operacionalización y que se consideren, desde ahora, como una base para el desarrollo futuro de trabajos de evaluación de educación de adultos.

Tanto lo realizado en dicho seminario como la presente publicación, coeditada con el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina -CREFAL-, intentan contribuir a las acciones vinculadas al segundo objetivo del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, por el cual los países de la Región se han comprometido a reducir los índices de analfabetismo y a crear sistemas adecuados de educación de adultos para antes de fines del siglo.

El tiempo transcurrido desde que se realizó esta reunión, no ha devaluado la actualidad y necesidad de los planteamientos hechos en aquella ocasión, máxime si los requerimientos del Proyecto Principal de Educación están cada vez más vinculados con una acción eficaz, eficiente y trascendente, donde la evaluación debe tener lugar preferencial.

OREALC, Santiago de Chile.
Enero de 1986.

EL SEMINARIO

ANTECEDENTES

El Seminario Latinoamericano de Evaluación de Programas de Educación de Adultos, realizado en Río de Janeiro del 22 al 30 de septiembre de 1983, fue resultado de una iniciativa conjunta del MOBREAL y la UNESCO, a través de su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC. La convocatoria a esa reunión se basó en las siguientes razones:

* A pesar de las conquistas evidentes en la teoría y práctica de la educación de adultos en América Latina en las últimas décadas, y del reconocimiento de su importancia en las estrategias de desarrollo socioeconómico, confirmamos lo siguiente: las concepciones de «evaluación», los instrumentos de evaluación y la sistematización de experiencias de evaluación en los diferentes procesos de educación de adultos siguen siendo problemas no resueltos.

* Las graves carencias educativas de la población adulta en la Región, que tienen en el analfabetismo su mayor expresión, están estrechamente relacionadas con la extrema pobreza de vastos sectores de dicha población; lo anterior demanda—entre otros aspectos- reflexionar sobre experiencias y mecanismos de evaluación que posibiliten una educación adecuada a las necesidades e intereses de los adultos sujetos de esa educación.

* Los requerimientos hechos por el MOBREAL para conocer otras experiencias de evaluación en países de la Región, a fin de adecuar sus mecanismos de evaluación a la actual revisión de objetivos educacionales y a la búsqueda de una mayor productividad en la acción.

* La ausencia de antecedentes significativos, de reuniones técnicas regionales especializadas que hayan abordado y difundido la temática de la evaluación en la educación de adultos.

En función de los elementos anteriores, el Seminario se propuso los siguientes objetivos:

a) Realizar un diagnóstico del proceso y del estado actual de la evaluación en educación de adultos en los países de América Latina; b) identificar los principales obstáculos para la realización de evaluaciones y para la incorpora-

ción de sus resultados en la práctica educativa; c) elaborar recomendaciones y sugerencias para la superación de la situación actual en el ámbito de las alternativas posibles.

Desarrollo de la reunión

En la preparación del evento se siguieron diferentes criterios. Se partió de la consideración de que siendo el Seminario un espacio de intercambio de experiencias debería reflejar la diversidad de experiencias de evaluación de programas de educación de adultos realizados por órganos del Estado y por iniciativas no gubernamentales.

Un tercer criterio utilizado fue que las evaluaciones correspondieran a modalidades diferenciadas del trabajo educativo, lo que determinó que se convocaran tres tipos de experiencias: aquellas cuyos objetivos enfatizan la disminución de las desigualdades sociales; aquéllas que enfatizan procesos de conscientización, de organización social y de revalorización cultural de grupos específicos de población, y experiencias que se centran en la transmisión de conocimientos, con una marcada tendencia a la enseñanza y al aprendizaje individuales.

En términos específicos de evaluación, los organizadores mostraron especial interés en que las experiencias convocadas no correspondieran a acciones locales o ejercidas en términos «ideales», sino que representaran una educación de adultos susceptible de ser adaptada a otros contextos, con metodologías cuyas técnicas favorecieran su utilización por parte de los trabajadores y participantes de otros programas.

La receptividad de las instituciones y de los educadores a la convocatoria fue amplia. El número y la calidad de los participantes excedió considerablemente las expectativas de los organizadores, obligándolos a reformular la estrategia original de trabajo para la Reunión.

El Seminario se desarrolló en dos modalidades principales: las reuniones plenarias, en las cuales se expusieron y discutieron las ponencias previamente seleccionadas para las mismas, los grupos de trabajo organizados en torno a los tres tipos de experiencias anteriormente enunciados. Fueron siete días de intenso trabajo, en los cuales —además de las conferencias y paneles en las plenarias de presentación y de la discusión de 40 experiencias en grupos de

trabajo— fue organizada una muestra complementaria de películas, audiovisuales y videos relacionados con la temática.

La característica fundamental de la Reunión fue su espíritu abierto y crítico; gracias a ello se pudo ampliar y profundizar la discusión, lo que permitió crear espacios para la crítica a la acción del Estado, a las diferentes formas de la dinámica de poder y al propio ejercicio de los intelectuales, profesionales, técnicos e instituciones que, muchas veces en la práctica, están lejos de ser coherentes con su discurso liberador, democrático o progresista.

Posiblemente estas actitudes y este ambiente de trabajo no fueron producto exclusivo de la organización ni de la dinámica del Seminario. La crítica a las intenciones, a las categorías de análisis, a las contradicciones e inconsecuencias, así como la búsqueda de alternativas viables para superarlas, fueron facilitadas por una selección adecuada de los participantes y por la apertura mostrada por los organizadores.

En este sentido, no está de más hacer referencia a los discursos inaugurales que, en buena medida, dieron la tónica inicial y la perspectiva de lo que sería la Reunión.

El presidente del MOBRAL, ingeniero Claudio Moreira, en su discurso sugirió —dirigiéndose a los participantes— que «antes que nada, haremos un intercambio de experiencias, hablaremos de intentos bien o mal hechos, en fin, realizaremos un ejercicio crítico y cooperativo, centrado en la actividad de evaluar. Según mi punto de vista, veo la evaluación como una actividad de enjuiciamiento, de valoración de los efectos de una acción educativa y de su impacto en una determinada realidad». Al referirse a la forma de llevar a cabo una evaluación y la dirección que ésta adquiere, hizo preguntas, cuestionando la práctica de evaluación de actividades educativas no formales —dirigida a poblaciones de adolescentes y adultos— con parámetros y códigos usados en la educación formal. Señaló que el MOBRAL tiene un doble papel: atender las carencias educativas de la población y ser intermediario frente a otros organismos cuando la solución a tales carencias está fuera de su alcance, y que este «papel de intermediario no puede pasar, o no debiera pasar, por la vía de manipular o silenciar a la población». De esta forma puntualizó que: «no será la uniformidad, la universalidad o la inmutabilidad, lo que hará válido el trabajo de esta Institución, que por estar inserta en la realidad social del país y por estar dirigida a la población adulta —con papeles sociales definidos— queda sujeta, más que a la enseñanza formal, a los cambios que obligatoriamente van suce-

diendo en la sociedad nacional». Tanto el discurso del señor Moreira como el del representante de la UNESCO, señor José Rivero, coincidieron en asociar los resultados del Seminario al Proyecto Principal de Educación suscrito por todos los países de la región de América Latina y el Caribe, por el cual se han comprometido a alcanzar, además de otros dos objetivos centrales, la superación del analfabetismo y la generación de sistemas adecuados de educación de adultos antes de fines de siglo, orientando en forma simultánea recursos para atender prioritariamente a las poblaciones más pobres y desfavorecidas.

Una de las recomendaciones finales del Seminario fue producir un material que permitiera a los que no participaron, tener una visión clara del evento, así como conocer los textos presentados y las discusiones realizadas. Este libro es una de las formas de concretar esa recomendación.

LA ORGANIZACIÓN DEL LIBRO

La lectura del variado material del Seminario, que incluye exposiciones y discusiones, está destinada a ser selectiva. Al aceptar esta limitación, nos corresponde definir para el lector la perspectiva bajo la cual la selección-elección fue realizada.

Se adoptó como criterio de consenso no facilitar una lectura de los textos que provocara la ilusión de una coherencia *a priori* que habitualmente no se da en el seno de los debates sobre la educación de adultos y sobre sus formas de evaluación. De esta manera, se tuvo el cuidado de no generar una imagen de coherencia, una imagen de tierra firme, cuando en realidad las cuestiones no resueltas y las diferencias en la jerarquización de cada tema son rasgos significativos en el panorama general de los temas debatidos.

Por otra parte, se entiende que instaurar la coherencia habría sido contrario al espíritu del Seminario, que se caracterizó por una actitud de crítica a la propia posición, y considerablemente antidogmática. En virtud de esa actitud, se pudo profundizar en la discusión y esto significó abrir el espacio a distinciones conceptuales más refinadas y reflexiones ideológicas más diversificadas. Siendo así, se evitaron las posiciones dicotómicas, para las cuales toda acción del Estado en el campo educacional es negativa y toda acción emergente de la sociedad civil es positiva; toda evaluación de los participantes es necesariamente válida, y toda evaluación externa no merece ser considerada. Una lectura estrechamente ortodoxa del Estado y una lectura excesivamente determinista del saber fueron relativizadas en beneficio de una lectura más atenta al proceso real.

Probablemente un factor que favoreció esa actitud fue lo que Joao F. Souza denominó en su discurso de cierre del Seminario «los vientos de la nueva democracia en América Latina». Uno de los efectos de «esos vientos» —dolorosamente inestables— en el campo intelectual es que algunas armas son olvidadas, bloques compactos pierden parte de su integridad y esto permite que las diferencias y distinciones surjan con mayor fuerza y que el pensamiento se refine.

Sea cual sea la causa, el texto debería reflejar las diferentes posiciones y eso implicaba no introducir la coherencia o el consenso donde no existía. Al mismo tiempo, significaba señalar los acuerdos transitorios que se lograron. Hemos buscado, en el «montaje» de libro, respetar esas reglas.

De esa forma se escogieron textos que reflejaran las diferencias y, a modo de conclusión, son presentados los informes de cada grupo de trabajo que pueden ser considerados —en tanto acuerdos y desacuerdos preliminares— como insumos para futuras discusiones.

Aunque el Seminario no pretendiera trabajar sobre la historia y la situación actual de la educación de adultos y la educación popular, algunos trabajos se centraron en estas cuestiones, tales como las exposiciones de Gajardo e Ibarrola. La evaluación de las variadas experiencias en el Seminario refleja y traduce las diversas concepciones de educación de adultos que se manejan.

En términos de evaluación, se pueden distinguir los trabajos de carácter teórico-crítico (Zúñiga, Alvarez y Brandao), de aquellos que específicamente constituyen experiencias de evaluación y reflexión sobre distintas propuestas y acciones educacionales.

Entre estas últimas fueron seleccionadas experiencias vinculadas, tanto a ejercicios masivos pertenecientes a las esferas del Estado (Nicaragua y Brasil) como a programas de menor alcance orientados a grupos diferenciados de la sociedad (Bosco y Coloma). También se incluyen evaluaciones de acciones de instituciones «privadas» en el campo educacional que tienen objetivos diferentes (Richards, Santuc, Vaccaro y Ribeiro).

La elección de los textos determinó la organización de esta publicación. La primera parte está compuesta por breves reflexiones realizadas por el Comité Editorial y los trabajos de Gajardo e Ibarrola, los cuales se refieren a la temática de la educación de adultos bajo distintos aspectos. En la segunda parte aparecen los trabajos de carácter teórico de Zúñiga, Alvarez y Brandao, y en la tercera se agrupan las experiencias de evaluación de distintos tipos de acción educacional. Los trabajos de López, Wiggers, Bosco y Coloma privilegian la evaluación de programas educativos originados en el aparato del Estado. Las ponencias de Santuc y Minayo promueven la reflexión sobre la acción educacional de los campesinos, realizadas por instituciones privadas. El trabajo de Richards analiza una experiencia en Chile (Programa Padres e Hijos), bajo un enfoque iluminativo. Por último, la ponencia de Vaccaro se centra en la acción de áreas suburbanas.

El conjunto de exposiciones destaca la flexibilidad de la educación no formal y de sus modalidades evaluativas.

Queremos destacar que la selección de textos no significa que otras exposiciones e informes no hayan sido tan importantes como los que aquí presentamos. Sin embargo, limitaciones de espacio nos obligaron a publicar sólo una parte del material. La presentación de los resúmenes en el Anexo 2, fue la forma que encontramos para que el lector pudiera conocer —aunque parcialmente— las exposiciones realizadas.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE

SOBRE LA EDUCACION DE ADULTOS

Tendencias y problemas de la educación de adultos en América Latina.

Marcela Gajardo .

La política de formación para el trabajo. Cuatro desafíos para la investigación educativa.

María de Ibarrola.

SOBRE LA EDUCACION DE ADULTOS

La evaluación de la educación como forma o estilo de trabajo educativo, inserto en su propio objeto, fue la propuesta dominante en este seminario. Como consecuencia, el discurso sobre la educación de adultos estuvo siempre presente, aunque los objetivos explícitos del evento no pretendieran la profundización y discusión acerca de su práctica.

El tema de la educación de adultos ocupó la sesión introductoria del Seminario, con las exposiciones del doctor Sergio Mario Pasquali, secretario general del MEC; de la profesora Ivete Vargas, secretaria estatal de educación de Río de Janeiro, del doctor Claudio Moreira, presidente del MOBREAL y -en forma especial- con las pláticas de los profesores M. A. Veronesse y M. Gajardo. Este tema fue reiteradamente discutido en los grupos de trabajo, tanto en términos generales como en relación a los significados y objetivos específicos que asume en los respectivos programas y países de los participantes.

Dado el grado de libertad que prevaleció en la discusión sobre la educación de adultos, es posible leer con autonomía las conferencias y discusiones y, de esa forma, presentar al lector una reflexión sobre los puntos más recurrentes y significativos. No se pretende, sin embargo, realizar aportes originales: se trata solamente de señalar algunas cuestiones que aparecieron como importantes.

Actores individuales y actores colectivos en la educación de adultos

Una primera forma de sistematizar las discusiones realizadas sobre educación de adultos será tomar en consideración que existen básicamente dos sujetos diferencialmente involucrados en la acción educativa.

Una de las líneas de reflexión toma como unidad de referencia al individuo, portador de una cultura y de una experiencia de vida específica. En esta concepción se trata de actuar sobre individuos para ampliar o transformar su carga cultural; para darles nuevos instrumentos y herramientas; para despertar motivaciones, hábitos y conductas de un nuevo tipo, entre otras finalidades. Esta noción se basa claramente en una orientación que metodológica y/o sustancialmente presenta la sociedad en tanto relaciones entre individuos mediatizados por instituciones especializadas (familia, escuela, empresa).

Una segunda línea de reflexión sobre la acción educacional se fundamenta en la representación de lo social como relación entre categorías o grupos sociales (familia, capa social, oprimidos, comunidad, clase social, etc.). El sujeto o actor del proceso educacional, en esta concepción, son unidades colectivas. En este caso, el proceso educativo tiene por objeto propiciar el desarrollo de potencialidades colectivas. La finalidad de la educación, según esta representación, apunta frecuentemente a la transformación de condiciones colectivas de la existencia social. Así, también los significados atribuidos a la «transformación» son variados, siendo la diversidad tanto un resultado de la concepción del programa, como una definición del contexto en el cual se desarrolla.

Ambos conceptos de lo social, y como consecuencia de la propia acción educacional, poseen una larga y densa historia filosófica y sociopolítica. Por otro lado, la lucha teórica e ideológica que se establece en nuestra sociedad para imponer una u otra concepción es considerable y asume rasgos particulares en el campo educacional. Gran parte de la polémica intelectual sobre la educación de adultos resulta de la confrontación de estas dos posiciones.

Dada la importancia de este tema, en principio, cualquier programa de educación de adultos opta, por lo menos a nivel de su formulación, por basarse en una u otra de estas concepciones: por elegir entre el actor individual o el colectivo, en tanto sujeto u objeto del proceso educacional. Esta opción se realiza frecuentemente a nivel de la propuesta, porque en términos de proceso de trabajo educativo, o en términos de sus efectos, no siempre la alternativa escogida se lleva a la práctica. Un programa abiertamente «colectivo» puede terminar actuando con individuos y, frecuentemente, ser apropiado en beneficio individual (ejemplo de esto son muchos programas de desarrollo comunitario, campesino, etc.). También programas claramente «atOMICISTAS» o «individualistas» pueden tener efectos de tipo colectivo, sean ellos deseados o no. El desfase entre la opción elegida y la práctica de sus efectos no se relaciona solamente con la educación; la ciencia social no ha logrado aún «solucionar» el tránsito de lo individual a lo colectivo y de éste al primero, con suficiente fundamento para comprenderlo y preverlo, y la no resolución de esta cuestión pone en evidencia su complejidad y se presenta como un desafío a la reflexión y a la investigación.

En el campo de la educación de adultos todavía domina la concepción de que un enfoque «colectivista» puede ser más progresista o revolucionario que un enfoque «individualista» sin que se confunda lo colectivo con lo masivo. Siendo así, una campaña de alfabetización masiva puede ser profundamente

individualista. La denominada educación popular asume un carácter nítidamente «colectivista» (cf. Gajardo, Brandao, Santuc y Richards) y los programas tradicionales de profesionalización, sin embargo, adoptan frecuentemente un carácter individualista.

La lucha entre los dos conceptos considerados es un eje constitutivo de la educación de adultos; podría decirse que es su punto focal. Sin embargo, este eje no agota por si solo el campo de las discusiones, siendo necesario explicar la dimensión que se privilegia y sus articulaciones con otras dimensiones (social, económica, política, cultural, ideológica) en cada propuesta o programa.

Tres dimensiones recurrentes en los programas de adultos: económica, política, cultural-ideológica

Las propuestas de educación de adultos representan la realidad social, fundamentalmente, a partir de las dimensiones económica, política y cultural-ideológica. Existe una tendencia dominante que es resultado de una pretensión de la educación de adultos de ser una respuesta global a las problemáticas definidas sobre las tres dimensiones. Las combinaciones entre los tipos de actores tomados como referencia de acción (individual o colectivo) y los modos de articular esas dimensiones distinguen, por lo general, las propuestas educativas entre si.

En la dimensión económica existen dos efectos que son preferentemente deseados, dependiendo del enfoque adoptado para definir un actor en el proceso educacional. Entre los efectos de tipo individual figuran la capacitación, el entrenamiento o la profesionalización de la mano de obra, buscando mejorar la adaptación del individuo al mercado de trabajo, acompañada de un esperado aumento del ingreso y de la movilidad económica (tanto horizontal -desplazamiento entre áreas o regiones- como vertical). Por otro lado, los esperados efectos de tipo colectivo se centran sobre la organización de grupos sociales específicos para la producción y circulación de bienes económicos, así como para la utilización de los equipamientos comunitarios en forma socializada.

En la dimensión política coexisten tres líneas y, en ciertos casos, con combinaciones vedadas. La primera vincula la educación de adultos al desarrollo de una conciencia nacional; aquí la idea de identidad nacional es dominante. La segunda insiste, frecuentemente, en una postura individualista y en la formación del ciudadano en tanto sujeto con deberes y derechos. En esta posi-

ción, cada individuo debe asumir su «voz» de ciudadanía. La tercera línea, de sello predominantemente colectivo, apunta a la formación de la conciencia y organización de sectores y clases sociales. Aquí la voz toma un carácter grupal en función de la construcción de una identidad política (los oprimidos, la clase obrera, los sin voz, los sectores populares, etc.). En realidad, la primera posición puede estar relacionada con la segunda o con la tercera, por eso puede ser formulada tanto con un enfoque individual como colectivo. Si se considera el dominio actual de la categoría «nación», podría pensarse que la primera línea siempre está presente en las otras dos, pero esto, sin embargo, no implica una pérdida de su propio significado.

La dimensión cultural-ideológica nos remite a la cuestión del saber en su sentido más amplio; implica valores, actitudes, conocimientos, etc. En esta dimensión existen propuestas educativas que tienden a difundir nuevos valores, actitudes y conocimientos, es decir, extender la cultura «moderna» a los sectores marginados, a partir de un enfoque individualista o colectivista. En oposición a esta corriente, emerge una corriente contraria —antigua por cierto— que invierte los signos, buscando la mantención de la cultura popular o local, revalorizando la producción cultural de los distintos segmentos del «pueblo», en oposición a una cultura «aristocrática» o de élite. En tercer lugar se sitúan las propuestas «colectivistas» que, a partir del «sentido común» popular, intentan desarrollar un saber crítico sobre la realidad, generalmente denominada de saber orgánico o, tal vez más poéticamente, de «ciencia de su desgracia» (cf: Santuc).

Sea cual sea la forma, las propuestas más discutidas de educación implican definiciones y/o articulaciones entre los enfoques (individual-colectivo) y las dimensiones que se privilegien (económica, política y cultural-ideológica). Las combinaciones realizadas son subsidiarias de marcos referenciales de cuño filosófico-social y/o psicológico, en curso o en proceso de formulación.

En las discusiones del Encuentro se señaló que el debate entre reforma y revolución traspasa la temática de la educación de adultos. La posibilidad de reforma a partir de los actuales sistemas sociopolíticos de América Latina es visualizada por sus defensores como la obtención de mayores grados de igualdad económica, social y política entre los individuos, o como mejoría de las condiciones económicas, sociales y culturales de la población. En este caso, el proceso educacional puede poseer objetivos económicos a corto y mediano plazo. Para aquellos otros que optan por la transformación revolucionaria, tales condiciones son el resultado de la lucha política que conducirá a un nuevo

poder —orgánico a un saber— y, en este caso, los objetivos económicos serán parte de una jerarquía estratégica variable, o serán operados como una materia prima sobre la cual la nueva articulación de «poder-saber» se procesará.

Al interior de cada una de estas posiciones se observan, entre otras, diferencias de evaluación en relación a las posibilidades de cambio social y al costo social que la adopción de cada camino implicaría.

Educación de adultos: formas de tránsito

Marcela Gajardo señaló en su exposición que dos enfoques teóricos fueron y son dominantes en la elaboración de definiciones de la educación de adultos y en las políticas implantadas: el enfoque de la marginalidad y el enfoque histórico-estructural. Según el primero, la educación de adultos tiene como función principal integrar sectores y grupos de la población considerados como marginales al mercado de trabajo, al juego institucional, a los beneficios de la modernidad. A partir de la visión dual que conforma el aparato teórico del enfoque de la marginalidad, se piensa que la educación debe propiciar o colaborar en el tránsito de una forma de vida tradicional a una vida moderna. Los patrones tradicionales —en esta concepción— estarían frenando el desarrollo de la democratización, o sea, de la modernización. La educación es, entonces, llamada a terminar con el atraso, a través de la difusión de valores modernos, cuya tendencia ha acreditado ser universalizante, descartando el sello de origen que configura su carácter restrictivo.

El enfoque histórico-estructural aparece como promisorio y revolucionario cuando es comparado con el enfoque de la marginalidad. Los individuos, grupos o sectores de la población dejan de ser considerados como no integrados o marginales en relación al sector moderno de la sociedad; por el contrario, ellos están integrados en la forma posible y permitida por el funcionamiento de la estructura económica de dominación vigente. Aunque diferente en su concepción, la educación también tendría la función de suplir una falla o carencia y, por lo tanto, la de provocar o colaborar con una etapa de tránsito. La falta o carencia pasa a ser denominada ausencia de conscientización, de saber orgánico, de “ciencia de su desgracia”, de organización, entre otras.

En términos más generales, se puede decir que los dos enfoques poseen, en forma subyacente, el mismo mecanismo lógico. En ambos la población es definida como carente y la función de la educación es la de suplir esa carencia,

la de provocar el tránsito. Las diferencias existentes se sitúan, primordialmente, en el plano de los contenidos.

El enfoque de la marginalidad tiende a provocar una adecuación de valores y actitudes en relación a las necesidades del desarrollo capitalista. Presupone que los valores y actitudes tradicionales son, por naturaleza, inadecuados a ese tipo de desarrollo y el trabajo educacional significa provocar esa adecuación. Un dato empírico que cuestiona la teoría de la marginalidad es el desarrollo capitalista de Japón y de otras economías de Asia, sobre la vigencia de valores, actitudes y patrones tradicionales, considerados, en principio, como un obstáculo serio para el tipo de desenvolvimiento ahí alcanzado.

El enfoque histórico-estructural también posee sus puntos críticos. Aunque la educación de adultos en América Latina, principalmente aquella ligada a la alfabetización, presenta una expansión lenta y gradual, derivada del aumento de la oferta de oportunidades escolares, la transformación radical de su perfil educacional ha sido imputada al esfuerzo movilizador revolucionario por el que pasaron algunos países del continente como Cuba y Nicaragua, países en los cuales la educación pasa de ser un sustento de estructuras tradicionales de dominación, a otro tipo, caracterizado por la existencia de nuevas formas de conducción sociopolítica a partir de cambios a nivel del poder y del Estado. La paradoja resulta del hecho de que la «educación transformadora» es implantada después del nuevo poder, y no es necesariamente su antecedente.

En relación a este problema, Adolfo López presentó en su conferencia sobre el proceso educativo en Nicaragua una representación del pueblo antes de la revolución, en tanto inserto en una situación de atraso cultural caracterizada por: «alienación ideológica; la inexistencia de una conciencia mágica... y un exagerado prejuicio anticomunista». Evidentemente hay una contradicción en este discurso: en la situación de prerrevolución considera al pueblo como alienado, en tanto portador de una visión del mundo propia de la clase dominante; sin embargo, ese mismo pueblo es agente del proceso revolucionario.

A través de los cuestionamientos arriba señalados, se pretendió apuntar hacia un pensamiento que se manifestó -abiertamente o entre líneas, en el Seminario. Tanto el enfoque de la marginalidad como el histórico-estructural corren permanentemente el riesgo de ubicar la educación como una tecnología, como un conjunto de medios y procedimientos para provocar transformaciones singulares, definidas en forma específica por cada enfoque, que son

consideradas como condición necesaria al proceso de desarrollo capitalista, en un caso, y a la instauración de un nuevo poder político, en el otro.

Toda tecnología supone que su materia prima, así como la propia tecnología, están determinadas, es decir, que sus respuestas son calculables. La educación sería -de esta forma- una tecnología de tránsito de la marginalidad a la integración, de la conciencia mágica a la crítica, del saber popular al saber orgánico.

Sin embargo, los casos de Japón y Nicaragua parecen cuestionar esta lógica. En el primero, un formidable desarrollo capitalista se produce en un contexto de valores y orientaciones tradicionales. En el segundo, un pueblo dominado -sobre todo por el pensamiento mágico y por la ignorancia- participa de un proceso revolucionario que despierta esperanzas y apoyo a nivel internacional. Ambos ejemplos apuntan a la relativa indeterminación de la acción social y en especial de la acción educacional. Tal indeterminación estuvo presente en el Seminario. Además de esto, se podría preguntar cuál es en la actualidad el papel efectivo de la educación de adultos y su incidencia «sobre la dinámica de las realidades sociales en los países subdesarrollados».

Evidentemente, este tema central deberá ser materia prima de otro seminario, pensando, entre otras cuestiones, las relaciones entre los significados de educación y enseñanza -en tanto problemática interna- y entre educación de adultos y política, en tanto problemática más global.

TENDENCIAS Y PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA

Marcela Gajardo
FLACSO, Chile

Intentar hacer un análisis global sobre la educación de adultos en América Latina es una tarea difícil. Son varias las tendencias, así como las fuerzas y obstáculos, que inciden en favor o en contra de su desarrollo. Los problemas que surgen varían en función de las particularidades que presenta la educación de adultos, según el contexto en que se desarrolla y los grupos que la impulsan. También son diversas las dimensiones susceptibles de ser abordadas como núcleos de debate.

Por estas razones, aquí solamente nos referiremos a los enfoques predominantes en el desarrollo de las políticas de educación de adultos en la Región y a algunos problemas propios de los procesos de alfabetización, capacitación para el trabajo y formación social. Se pondrá énfasis en los programas o políticas educativas propuestos y ejecutados por el Estado, dejando de lado- en esta oportunidad- aspectos relevantes propios de estrategias que se manifiestan al margen del aparato estatal, como componentes de propuestas surgidas al interior de organismos no gubernamentales o como propuestas que emergen de la acción de diversos movimientos sociales.

La opción por el ámbito gubernamental tiene una explicación: es en este ámbito donde se manifiesta con mayor nitidez la incapacidad de las políticas existentes para solucionar problemas educativos cuyas raíces son de corte estructural, fuertemente marcadas por el predominio de modelos de desarrollo concentradores y excluyentes en el aspecto económico, y autoritarios en los aspectos político y social. Precisamente sobre estos aspectos hablaremos en los puntos siguientes.

CUESTIONES GENERALES SOBRE LA EVOLUCION Y TENDENCIAS DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Los esfuerzos por atender a las demandas educativas de aquellos grupos de la población de América Latina que han permanecido al margen de la educación adquieren una fuerza especial y rasgos particulares hacia fines de la

década de los 50 y principios de los años 60. Tales programas se desarrollaron en forma casi paralela, tanto con los procesos de modernización social que se dieron en esta época, como con la emergencia de grupos sociales que introdujeron transformaciones más o menos profundas en las estructuras sociales y en los sistemas de poder vigentes en dichas sociedades.

Estas transformaciones alteraron de manera significativa las demandas educativas existentes en relación a los niveles de aspiración que manifestaban los distintos grupos sociales frente a la educación, y también en lo relativo a las demandas que procesos sociales tales como la urbanización e industrialización de estos países imponían sobre los procesos educativos. Los nuevos requerimientos ocupacionales provenientes del crecimiento económico y la diversificación del aparato productivo, así como la presión creciente de los grupos emergentes por una mayor participación en la producción y el consumo nacionales, condujeron a un crecimiento general del aparato regular de enseñanza y a una diversificación de la oferta educativa a fin de proveer mano de obra calificada al sector moderno de las economías nacionales y atender a la formación de aquellos grupos marginados de las áreas de influencia de la sociedad.

En el intento por integrar estos grupos a las formas culturales de los sectores modernos, la educación se manifestó como un instrumento eficaz para dotar a individuos y grupos de las motivaciones, actitudes, normas y valores propios del nuevo contexto, utilizándolo a la vez como factor de poder y componente de validación de un cuadro de relaciones sociales diferente. Existe evidencia empírica suficiente como para señalar un cambio de funciones en la educación de los grupos menos privilegiados de los medios urbano y rural, y una adecuación de las prácticas educativas orientadas a la calificación de la fuerza de trabajo ocupada directamente en la producción de bienes, a las políticas de desarrollo predominantes en la época. Antes de los cambios mencionados y de la emergencia de un aparato estatal preocupado por implantar un conjunto de reformas de las estructuras básicas de cada sociedad, no existía lo que podría denominarse como una política educativa para adultos con niveles bajos, o sin escolaridad, o un planteamiento coherente y sistemático sobre el tema. Las acciones educativas se dirigían, casi exclusivamente, a la restitución del flujo escolar y lo poco que existía eran las acciones de suplencia y complementariedad desarrolladas a través del aparato escolar, o aquellas llevadas a cabo bajo la forma de actividades de extensión, desde distintos organismos de promoción social y económica. Aisladamente, se implantaban también campañas de alfabetización y programas de educación básica conducen-

tes a disminuir las tasas de analfabetismo y apoyar procesos de integración social y desarrollo local. Con la ampliación general del aparato estatal y los intentos realizados por democratizar el acceso a las funciones y beneficios sociales, la situación cambió radicalmente, transformándose la educación de estos grupos: pasó de ser una actividad dispersa y fragmentaria, a un sistema orgánico integrado a las políticas generales de desarrollo imperantes en cada país.

Una simple observación a la evolución que han tenido tanto el conjunto como las estrategias en este campo, evidencia lo que se señala en el párrafo anterior. Diversos estudios reseñan el surgimiento de los primeros intentos masivos de alfabetización hacia fines de la década de los 40, cuando el analfabetismo en el continente abarcaba un 75 % de la población, impulsándose las hoy conocidas «campañas» en la mayoría de los países latinoamericanos.

Hacia principios de los años 50, dichos programas se vincularon en su mayoría a proyectos de desarrollo comunitario y a actividades de orden productivo, a fin de superar el leve impacto que habían tenido como actividad educacional aislada. En el amplio marco de lo que se conocía como educación fundamental se desarrolló, entonces, un conjunto de programas definidos en función del mejoramiento social y educativo de aquellos grupos de la población con escaso o ningún nivel de escolaridad. Tras 10 años de experimentación en la línea de la educación fundamental, una nueva concepción vino a modificar las acciones alfabetizadoras y los programas de educación de adultos. Estos dejaron de entenderse como una actividad compensatoria y de suplencia, para ubicarse como componentes de programas de desarrollo. Dicha concepción obedecía a la creencia, ya generalizada, de que tanto los programas de alfabetización como los de educación de adultos instrumentados al margen del sistema educacional no eran suficientes para contribuir a los propósitos del progreso económico y social. Surgió así, la alfabetización funcional y hacia 1965, a raíz del congreso de Teherán y de la declaración de Persépolis, la relación entre alfabetización y desarrollo socioeconómico fue adoptada internacionalmente. Con ello se intentaba vincular el aprendizaje de las nociones básicas de lectura y escritura con las actividades directamente relacionadas a los planes de desarrollo vigentes en cada país.

Con el transcurso del tiempo pudo comprobarse que estas acciones educativas adolecían de los mismos problemas de aislamiento, discontinuidad y discordancia con la vida cotidiana y los problemas de quienes participaban en ellas. Sin desconocer las concepciones anteriores relativas a la educación fun-

damental y alfabetización funcional, se amplió el significado de estos conceptos, incorporándolos como componentes de la denominada educación permanente, que en los últimos años ha orientado una parte importante de los programas de alfabetización, post-alfabetización y educación de adultos en general.

Ahora bien, las diversas modalidades de trabajo en el campo de la educación de adultos no se explican por sí mismas, sino en su vinculación con los estilos de desarrollo que predominan en la Región. Son éstos los que, en última instancia, han condicionado las principales tendencias y problemas presentes en este campo, así como las definiciones y el diseño de políticas y estrategias para el desenvolvimiento de esta área educativa. Es un denominador común que las diversas pautas y líneas de acción se sustenten en concepciones también diversas, y a veces contrapuestas, sobre el tipo de sociedad a construir y el tipo de procesos que se intenta apoyar. Así, es posible indicar que un número importante de programas tuvo, y aún tiene, su base de sustentación en los fundamentos de la denominada teoría de la marginalidad, que interpretaba los vacíos educacionales de grupos importantes de la población, y particularmente de los sectores populares, como consecuencia del «atraso» de ciertos grupos en relación con otros más «modernos» y desarrollados.

Los programas educativos, entre ellos las campañas de alfabetización, los programas de educación de adultos y aquellos vinculados al desarrollo comunitario, fueron los instrumentos utilizados con mayor frecuencia para incorporar los sectores populares a la vida nacional y adaptarlos a las condiciones que imponían los requerimientos de la modernización social en las naciones latinoamericanas. El debate generado en torno a estos puntos, y estudios realizados sobre tal concepción, demostraron que la situación de marginalidad y pobreza vivida por algunos grupos no era consecuencia de atrasos o vacíos, sino producto directo de un modelo de desarrollo capitalista y dependiente, predominante en los países de la Región. Entonces, la marginalidad social pasó a entenderse como una forma de inserción de los sectores populares en la sociedad, siendo su participación en ella limitada, discontinua, escasamente estructurada y altamente conflictiva.

Al avanzar la década de los 60, se abrieron canales de participación social y se fortalecieron las organizaciones populares. Surgieron varios enfoques sobre los procesos educativos y los instrumentos más adecuados para apoyar procesos de participación social. Entre ellos, cabe señalar como determinante de la práctica en este periodo, la concepción conscientizadora de la educación y las corrientes liberadoras y sociopolíticas a las que dio origen. La educación

concebida como programas de alfabetización, proyectos de capacitación para el trabajo, programas de desarrollo comunitario, proyectos de desarrollo rural y, en general, como conjunto de actividades de educación de adultos desarrollado al margen del aparato educacional formal, pasó a ubicarse en una perspectiva de poder. Numerosos grupos empezaron a asumirla, entonces, como un proceso de acción cultural que, entendido como componente de otros procesos de cambio, se proponía incorporar efectivamente los sectores menos privilegiados a la producción y al consumo y, sobre todo, a la vida social y política de cada país.

De este modo, empezaron a coexistir programas educativos de connotaciones diversas, dependiendo del contexto social en que se insertaban y de los grupos que los impulsaban. En muchos casos estas experiencias nacieron y se mantuvieron al amparo del aparato estatal. En otros, se generaron a partir de la iniciativa de las iglesias, grupos de inspiración cristiana y organismos no gubernamentales, de carácter independiente. Así aún cuando se han conservado en común los actores del proceso, el origen y ubicación de estos programas ha condicionado tanto la orientación general, como las funciones de esta práctica. En la actualidad, y como elementos hasta cierto punto polarizados, se pueden ubicar tendencias diversas e incluso contrapuestas. Por una parte existen programas estatales de educación de adultos que visualizan estas actividades como un factor de integración decisivo en la tarea de apoyar procesos de desarrollo económico y social en el marco de las estructuras vigentes. Otros se ubican fuera del aparato estatal, entendiendo que educación de adultos como un tipo de instrucción que se vincula fuertemente a los intereses y necesidades de los sectores populares y se orienta hacia la transformación del orden vigente y al establecimiento de un nuevo sistema de relaciones sociales. Estos procesos se han dado a conocer en los últimos años bajo el nombre de educación popular. Entre estos dos polos existen concepciones que visualizan la práctica de la educación de adultos como un conjunto de esfuerzos sistemáticos que están dirigidos a ubicar las estrategias de desarrollo existentes en la «perspectiva de satisfacer necesidades autodeterminadas por los sectores populares y sus organizaciones de base». Dicha posición supone la reformulación de las relaciones de poder con el surgimiento de una organización popular autónoma y el establecimiento de nuevas formas de relaciones entre éstas y el aparato del Estado.

Se confrontan así dos esfuerzos principales: un poder central, representado por los organismos oficiales, y un poder de base, que emerge en la búsqueda de nuevas modalidades de expresión.

Caracterizaciones recientes sobre las tendencias que existen en la educación de adultos, basadas en la concepción y en los enfoques dominantes de las diferentes propuestas educativas para los sectores populares, distinguen dos corrientes principales consolidadas y una emergente. La primera se basa en las tendencias modernizantes e integracionistas propuestas por la teoría de la marginalidad, y la segunda se sustenta en un enfoque histórico-estructural y en los supuestos de lo que se conoce actualmente como la teoría de la dependencia. A la primera se le denomina tendencia de integración; a la segunda se le conceptualiza como una actividad liberadora. Por último, se presentan los rasgos principales de una tendencia emergente, la de la educación popular, entendida como un desafío para la década que se inicia. La educación popular se diferencia de las otras tendencias y orientaciones por el hecho de que el término «popular» no es únicamente sinónimo de pobreza, sino también de dominio. Alude así a sectores sociales, grupos, clases y fracciones de clase que tienen en común el hecho de estar oprimidos económica, política e ideológicamente. En esta perspectiva, la educación popular se propone como tarea el contribuir a la recuperación de su calidad de sujetos políticos y al esbozo de un proyecto histórico alternativo, basado en los intereses y necesidades del movimiento popular.

Como tipología, esta caracterización recupera los enfoques y orientaciones presentes en la educación de adultos en América Latina, y los vincula a los estilos de desarrollo que han predominado en distintas sociedades en momentos históricos también diferentes. Rescatando las principales teorías interpretativas del desarrollo de los países latinoamericanos, dicha caracterización aporta también los rasgos de una corriente renovada que no surge por azar; por el contrario, se vincula a la nueva etapa de desarrollo existente en un número importante de países latinoamericanos, donde los procesos de democratización general de las estructuras sociales y la incorporación de sectores amplios de la población a la vida social y política han cedido espacio a las exigencias impuestas por una reestructuración autoritaria que, al decir de algunos científicos sociales, ha reemplazado las fronteras difusas del populismo por clases de perfil más definido.

Así, la década de los 80 se enfrenta con una actividad que aparece, a la vez, como un sistema organizado y como un instrumento para satisfacer intereses colectivos, expresados a través de diversos proyectos sociales. Si bien se han revertido las tendencias democratizantes y participativas, restringiéndose la intervención estatal al estímulo y protección de la economía y al desarrollo de actividades tendientes a resolver las necesidades básicas de los grupos

menos privilegiados, la educación de adultos mantiene la estructura que se conformó en los primeros años de la década de los 60 manteniéndose también la coexistencia de las tendencias, enfoques y modalidades del trabajo educativo surgido en este periodo. Junto a ellos se van manifestando también los problemas presentes, tanto en la definición y estrategias educativas, como en la estructura y organización de estos procesos. Las alternativas metodológicas propias de cada estilo no dejan de manifestarse, lo mismo sucede con las tensiones presentes entre formas tradicionales y formas renovadas de enseñanza-aprendizaje; las alternativas diversas de formación docente; el uso de medios distintos según la función asignada a estas acciones, y los intentos por desarrollar formas renovadas de producción y comunicación de conocimientos, frente a la práctica de investigación científica que ha caracterizado el desarrollo de la investigación educacional.

En base a lo anterior, puede decirse que en las sociedades latinoamericanas coexisten conceptos diversos, establecidos según la finalidad y funciones atribuidas a estos procesos. Tras ellos subyacen supuestos teóricos también diferentes, que responden a opciones y orientaciones distintas. Desde la perspectiva de los intereses de los sectores dominantes, estas prácticas constituyen mecanismos para integrar a la sociedad al contingente que no se encuentra incorporado al aparato escolar y ha excedido la edad límite para ello. Constituyen, asimismo, una respuesta a la necesidad de expandir la cobertura del sistema escolar y responder en forma flexible, a diversos sectores de la población nacional, entre ellos los grupos de bajos ingresos. Desde la perspectiva de los intereses de los sectores populares en general y de la clase obrera en particular, estas actividades son, más que una alternativa de integración, un mecanismo de formación que contribuye a mejorar sus condiciones de vida y de trabajo, y un instrumento de apoyo al fortalecimiento organizacional y a la movilización social en torno a proyectos de transformación que redunden en su propio beneficio.

De ahí que estas actividades cubran una multiplicidad de aspectos, se manifiesten a través de modalidades diversas y atiendan a una población heterogénea en función de los procesos que pretenden apoyar. En este contexto, no cabe duda que este tipo de educación, en sus distintas formas y niveles, intenta, entre otros objetivos, ampliar y diversificar la enseñanza de tal modo que los individuos que se beneficien de ella puedan realizar todos sus potenciales y desempeñar funciones sociales y ocupacionales necesarias para el buen funcionamiento de una sociedad. Además, se propone preparar a una población tradicionalmente marginada, para incorporarla como productora y

como consumidora a una sociedad moderna, condicionando a la capacidad del individuo el acceso a los niveles superiores de la escala educativa. Sin embargo, esta forma de práctica educativa, que por una parte contribuye a reforzar y prolongar un tipo de sociedad, sus valores y las preferencias ocupacionales de ésta, también genera un estímulo hacia el cambio de valores y de relaciones económico-sociales existentes. Ello sin embargo, no siempre responde a una política deliberada, sino que es más bien el resultado de la práctica educativa y del desarrollo histórico de cada sociedad. En este contexto se introduce un elemento nuevo en el análisis del fenómeno. Este elemento está constituido por las fuerzas sociales existentes en cada sociedad, sus proyectos históricos y el lugar que la educación de los sectores populares ocupa en ellos. Lo anterior determina el tipo de estrategia y políticas diseñadas para responder a estas demandas y necesidades.

Independientemente de sus denominaciones, este tipo de educación no se da como un fenómeno aislado, sino que tiene funciones específicas que lo califican de uno u otro modo, variando sus formas y mecanismos de expresión, según sea la adecuación que los distintos grupos hacen de ella para la consecución de sus fines e intereses.

Vista así, la educación de adultos debe considerarse como parte integral de cada sociedad; desempeñan papel instrumental, en función de los intereses que mueven a los grupos que la conforman y sus respectivos proyectos históricos. De ahí que al pensar en las estrategias y políticas de educación de adultos sea necesario centrarse más que en problemas sectoriales, en la interpretación de las funciones generales que, con relación a la sociedad, tiene este tipo de actividad.

En este sentido, la educación de adultos no debe entenderse como una actividad puramente educativa, sino que debe visualizarse como un proceso histórico social que puede operar en forma concurrente, reforzando una situación particular o propiciando movimientos contrarios y aún contradictorios. De ahí que cualquier intento por explicar estos fenómenos implique la identificación de las formas en que se mueve esta actividad, según los intereses de los grupos que la impulsan y la forma en que ésta se ejecuta para el logro de objetivos sociales y económicos.

Al hablar de grupos sociales, se está haciendo referencia específica a los actores del proceso que están agrupados, por un lado, en el aparato gubernamental que refleja la estructura de poder social, así como los grupos que

dentro de él tienen un papel hegemónico; y por otro, en la sociedad civil y los movimientos sociales que representan los intereses de diversos grupos o clases y que muchas veces se expresan a través de organizaciones o instituciones determinadas. Según sea el lugar ocupado por cada uno de ellos, será la definición utilizada para apoyar la instrumentación de estrategias y políticas educativas, el establecimiento de las prioridades de acción y la determinación, tanto del sentido como de la inserción de la educación de adultos, con sus distintas modalidades y niveles, en los respectivos proyectos nacionales.

SOBRE TENDENCIAS Y PROBLEMAS EN LAS PRACTICAS DE EDUCACION DE ADULTOS

En los párrafos iniciales se indicó que se aludiría aquí a algunos de los problemas presentes en las estrategias nacionales de alfabetización de adultos, a la luz de ciertos principios generales y, sobre todo, de algunas recomendaciones que fueron formuladas en diversas reuniones especializadas como pre-requisitos para asegurar condiciones mínimas de éxito de los diversos programas.

A este respecto, es necesario indicar que si analizamos las políticas oficiales de educación de adultos, no cabe sino reconocer que, a pesar de haber sufrido variaciones importantes, persiste una marcada tendencia hacia la dispersión en lo que se refiere a las modalidades de acción. Prevalece un tono sumamente escolarizado, atribuyéndose poca o ninguna importancia a los obstáculos económicos y políticos existentes en la mayoría de estos países para llevar a cabo este tipo de programas. Incluso podría decirse que los problemas mas serios se sitúan en lo que la literatura especializada ha identificado como «factores indispensables» para implantar estrategias y políticas de alfabetización y educación de adultos. Estas indican, como elementos prioritarios, la necesidad de un compromiso nacional reflejado en un plan dimensionado a cada realidad; la necesidad de una coordinación de todas las actividades educativas desarrolladas por organismos nacionales, regionales y locales; la participación de los sectores populares en el diseño de estrategias y la movilización de los diversos segmentos de la población en los procesos de alfabetización y de educación de adultos. Se indica, por último, la adopción de medidas necesarias para asegurar el derecho de todos los grupos de la población al usufructo de los beneficios de la educación.

Aún cuando hay que reconocer que en algunos países de la Región existían, y todavía existen, intentos por adecuar las estrategias de la educación de adultos y, particularmente, aquellas de la alfabetización estos factores, son pocos los que adoptaron una política en la cual estas actividades se integran a una estrategia global de cambio que vincule educación y producción, y ambas a la vida política y social. Son también escasos los países donde la responsabilidad educativa ha sido transferida hacia los propios destinatarios y donde se han verificado intentos sistemáticos para rescatar los valores presentes en la cultura popular.

SOBRE ESTRUCTURAS Y ORGANIZACION, COORDINACION Y ADMINISTRACION

Lo anterior puede expresarse a través de algunos problemas no resueltos en lo que concierne a la estructura y organización coordinación y administración de estas prácticas educativas.

A nivel de discurso, parece ser una posición de consenso que la estructura educacional y la organización de los procesos educativos con adultos deben responder a exigencias diversas y complejas. Como indican documentos existentes, éstos no sólo deben adecuarse a las diferentes etapas de desarrollo del educando, sus necesidades, intereses y experiencias, sino que también deben responder a las exigencias que la gran diversidad de ocupaciones implica para la educación. Esto a través de un sistema flexible que permita interrelaciones y conexiones adecuadas entre grados y modalidades de acción, facilitando -simultáneamente- los cambios entre ellos.

A pesar de las transformaciones ocurridas en algunas de las estructuras educacionales de países latinoamericanos, lo expuesto anteriormente no se refleja en la estructura ni en las formas de organización de los programas de educación de adultos, incluyendo en éstos los procesos de alfabetización. Continúan predominando los subsistemas de educación de adultos integrados a los sistemas regulares de enseñanza y, paralelamente, los programas no formales definidos en función de segmentos específicos de la población e implantados como componentes de otros procesos de desarrollo social y económico. Con ambos, la mayoría de los países enfrenta serios problemas para responder a la planificación e instrumentación de programas con funciones diversificadas y flexibles que sitúan en una misma perspectiva las prácticas formales y la educación no formal.

Aún cuando se haya constatado el desarrollo de esfuerzos significativos a través del impulso de actividades complementarias -reconocidas mediante certificación de estudios proporcionada por el aparato regular de enseñanza- y aunque se hayan creado instancias de formación técnico-profesional, a través de organismos especializados o a través de las universidades, puede decirse que las sociedades latinoamericanas están lejos de haber configurado un sistema de educación de adultos flexible y diversificado, capaz de responder a las demandas de formación de grupos diferentes, combinando las estrategias que respondan a sus características sociales, culturales y ocupacionales. Un examen de las estructuras vigentes muestra una marcada tendencia a mantener disociados los planos de la enseñanza regular de los procesos que ocurren al margen de ella. Son pocos los programas que visualizan su escuela como una base de apoyo físico al desarrollo local y a la organización comunitaria. Tampoco se han tomado decisiones -excepto en lo que se refiere a la formación técnico-profesional- relativas al establecimiento de mecanismos de regularización de estudios, equivalencias o transferencias de actividades no formales para el sistema de educación formal, etc. En la práctica, exceptuando casos aislados, son escasos los programas que, desarrollados fuera del aparato escolar, son capaces de certificar el nivel de conocimientos alcanzados y asegurar la continuidad de los estudios.

La falta de coordinación de estos programas con los de la enseñanza regular impide, en gran medida, el diseño de estrategias comunes para abordar problemas que derivan de la falta de escolaridad y las reivindicaciones de participación social. Solamente en las sociedades sometidas a cambios estructurales profundos y orientados hacia la democratización del conjunto de las funciones y beneficios de la sociedad, se ha conseguido ubicar el aparato regular de enseñanza como un factor integrador entre los intereses de la comunidad y las acciones promovidas por instituciones externas, públicas o privadas.

Todo lo expuesto hasta ahora incidió notablemente en el desarrollo de estas actividades. Esta afirmación puede ser ejemplificada haciendo una breve referencia a tres tipos de programas y sus desarrollos: los de alfabetización y educación básica, los de capacitación técnica y los llamados procesos de formación o capacitación social.

PROCESOS DE ALFABETIZACION

La experiencia acumulada parece indicar que la eliminación definitiva del analfabetismo derivará en mayor grado de transformaciones socioeconómicas que de acciones puramente educativas. Efectivamente, al existir diferentes intensidades en las acciones alfabetizadoras, la tasa de analfabetismo en América Latina disminuyó de manera uniforme no sólo en virtud de los esfuerzos educativos, sino por efecto de los procesos de urbanización e industrialización, sobre todo debido a la expansión de la matrícula escolar en la mayoría de las sociedades latinoamericanas. Existen datos estadísticos que indican que a principios de los años 50, de 22 países 14 registraban tasas de analfabetismo superiores al 30 % de su población de 15 años o más. En tanto, en los primeros años de la década de los 60, solamente 10 de 22 países tenían tasas superiores al porcentaje indicado.

Los censos realizados a principios de los años 70 en 24 países muestran que ocho de ellos todavía mantienen tasas de analfabetismo superiores al 30 % . En algunas naciones, la reducción de sus tasas de analfabetismo en el curso de las dos últimas décadas fue notoria, habiendo casos en que disminuyó a la mitad, o menos, de las tasas correspondientes a los años 50; tal es el caso de varios países del Caribe y de América del Sur. Sin embargo, se mantiene vigente la necesidad de continuar las acciones de alfabetización en determinadas regiones o zonas de las naciones, o en determinados grupos humanos. Esto es particularmente válido en lo que concierne al sector rural y a los campesinos. Las cifras existentes en estudios especializados indican que alrededor de 1950, las tasas de analfabetismo urbano en un grupo de 10 países que representaban el 64 % de la población de 15 años o más de América Latina, fluctuaban entre 7 y 40 % , en tanto que las variaciones de las tasas de analfabetismo rural en los mismos países oscilaban entre 20 y 85 % .

Así, en algunos casos, tal diferencia significaba que la tasa de analfabetismo rural era dos veces, o más, que la del sector urbano.

A principios de los años 60 la situación mejoró levemente; las tasas urbanas de analfabetismo en 14 países tenían valores que alcanzaban entre el 6 y el 35 % , en tanto las tasas rurales se encontraban entre el 15 y el 75. En general, la diferencia entre ambas continúa siendo acentuada en el periodo ya referido, existiendo países en los cuales las tasas de analfabetismo rural duplican y hasta triplican la respectiva tasa de analfabetismo urbano. Los datos disponibles de información del censo, que describe la situación a comienzos

de la década de los 70, permiten inferir que hubo esfuerzos en relación a la alfabetización en las poblaciones rurales latinoamericanas, particularmente durante la década de los 60. Las tasas de analfabetismo urbano se sitúan ahora entre el 4 y el 28 %, mientras que las variaciones del analfabetismo rural oscilan entre 11 y 68 % .

Aunque haya una disminución de la tasa de analfabetismo tanto femenina como masculina, en la población urbana y rural, el analfabetismo tiene una proporción mayor en la primera que en la segunda. En algunos países, la tasa de analfabetismo femenino supera en más del 50 % a aquélla registrada para los hombres. Aún en los años 70, la tasa de analfabetismo femenino de las zonas rurales de algunos países superó el 60 %. Si consideramos el tramo superior en que se sitúan las poblaciones rurales en relación a las urbanas, y la persistencia en números absolutos de personas analfabetas en el continente, no cabe duda que este fenómeno continúa siendo un problema para los países de la Región, a pesar de los esfuerzos realizados para disminuirlo en las últimas décadas.

Después de varios esfuerzos orientados hacia la superación de los déficits presentados anteriormente y el diseño de estrategias diversas para enfrentar el problema, el gran legado para América Latina parece radicar en el reconocimiento del analfabetismo como un problema de carácter histórico estructural, generado y sustentado por un patrón de desarrollo capitalista y dependiente que, aunque permite un aumento de la atención escolar a través de medidas de reforma, mantiene su incapacidad para solucionar los problemas básicos de todo proceso educacional: alfabetizar y asegurar la educación de todos los individuos en edad escolar.

La situación puede ser atenuada en ciertos sectores o disminuidas las tasas de analfabetismo si entendemos los procesos de alfabetización como instrumentos necesarios para cualquier proyecto de desarrollo o de cambio social. De este modo, aún cuando toda estrategia contra el analfabetismo debe considerar la expansión de las oportunidades educativas, es la ampliación del área de cobertura escolar la que podría permitir, a mediano y largo plazo, la disminución de las diferencias en las tasas de escolaridad entre los distintos grupos sociales. Esto puede ser refrendado por los datos existentes. Estudios sobre el tema indican que el conjunto de la información sobre el analfabetismo muestra claramente que éste se asocia a la expansión de la educación básica y formal. Mientras más desarrollado esté el sistema educativo, más bajo será el analfabetismo juvenil, y viceversa. Aún más, las estadísticas disponibles no

registran cambios significativos en la alfabetización por efectos de acciones diferentes a las actividades educativas regulares, con excepción de los casos en que se promovió una movilización de toda la sociedad para integrar a la población por medio de la lectura y la escritura, como fue demostrado recientemente en Nicaragua. Lo anterior está respaldado por las cifras: los países que tienen un analfabetismo juvenil de 5 % o inferior son aquellos que, históricamente, invirtieron mayores esfuerzos en la educación básica regular, en virtud de la integración de las fuerzas sociales populares en un proceso democrático de participación social.

En lo que concierne a las actividades llevadas a cabo al margen del sistema educacional, existe una cantidad significativa de información que demuestra el consenso relativo alcanzado en el continente con respecto a la poca o casi nula efectividad que han tenido las campañas y programas concebidos como esfuerzos efímeros, aislados y desvinculados de un plan o estrategia global de cambio que posibilite, entre otros factores, la plena participación de los alfabetizados en el desarrollo nacional. Por el contrario, se indica que se alcanzó algún impacto con grupos seleccionados que obtuvieron beneficios en la medida en que la alfabetización se asoció a cambios ocupacionales y al desarrollo organizacional y productivo. Estas, salvo escasas excepciones, no parecen ser las tendencias actuales predominantes en América Latina.

PROCESOS DE FORMACION TECNICA Y SOCIAL

En relación a los programas de capacitación técnica y formación para el trabajo, aún cuando los avances han sido considerables a partir de los años 60, éstos no dejan de presentar problemas. De hecho, un número considerable de países creó, durante esta década, organismos paralelos a los sistemas educacionales, encargados de la calificación de la fuerza de trabajo y la formación de técnicos de nivel medio. Esos organismos presentan una estructura organizacional semejante ya que obedecen a las exigencias de formación acelerada de mano de obra, en función de los procesos de industrialización y de la mantención de una política de formación de recursos humanos que asegure un funcionamiento adecuado de la sociedad, permitiendo a la vez un incremento gradual de los niveles de producción y productividad.

En el caso de estas actividades, existe una correlación directa entre el tipo de formación impartida y los contenidos, métodos y funciones ocupacionales requeridos para esa formación. Como tendencia, este tipo de educación se ha

mantenido a lo largo de varias décadas; los problemas radican no tanto en el punto interior, sino en el grado hasta el cual el control de las finalidades y la orientación general de la educación permanecen al margen de los destinatarios. Así, la formación técnico-profesional aparece generalmente desvinculada de las condiciones particulares de la organización del trabajo, de la participación de los trabajadores y de las legislaciones particulares de cada país, apartándose cada vez más de los centros de decisión, del aprovechamiento de algunos recursos disponibles para su propia formación y de la posibilidad de ocupar determinados espacios que les permitan una participación activa en el diseño de políticas y formas alternativas de organización del trabajo.

Lo anterior es propio de un tipo de desarrollo tecnocrático y autoritario, y no se armoniza con las tendencias de carácter participativo que postulan a los trabajadores como agentes activos en el proceso de producción, construyendo desde la base lo que algunos denominan «nueva totalidad», otros «nueva hegemonía». Dentro de este último enfoque o estrategia, son estos grupos los encargados de identificar el tipo de capacidad y habilidades que deben desarrollarse a través de los programas educativos. Esto está estrechamente vinculado con lo que se denomina formación sociolaboral y se relaciona, también, con la participación de los trabajadores al interior de sus unidades productivas, a través de las organizaciones sindicales. La participación, a su vez, está ligada a una problemática mayor: la de la intervención a nivel de la sociedad global, hoy restringida en un número considerable de países.

La información disponible sobre este particular ha demostrado que fueron la actividad organizada y las luchas sindicales y políticas de los trabajadores, las que permitieron conseguir condiciones favorables para la obtención del derecho a la formación para el trabajo y una educación dirigida hacia el conocimiento de los derechos laborales, y la utilización de medidas legislativas que aseguren mejores condiciones de trabajo a los grupos ocupados directamente en la producción. Esto es particularmente válido en el caso de la situación en que viven actualmente los trabajadores de los países latinoamericanos. Las medidas de restricción impuestas sobre la participación social en la última década, y la eliminación o transformación de las instancias que posibilitaban la formación social de los movimientos populares significaron para las organizaciones obreras y campesinas, la desaparición de los aportes que permitían, en décadas anteriores, el desarrollo de sus propios programas de capacitación.

Actualmente, la forma que asumen estas actividades hace pensar que se ubican más en la perspectiva de respuesta a los intereses del sector empresa-

rial, al que sólo le interesa la adquisición de destrezas y habilidades técnicas, sin atender a otros componentes esenciales de la acción educativa, como generar el desarrollo de la capacidad creativa, reflexiva y crítica; fomentar la participación y las acciones colaborativas; ofrecer al trabajador instrumentos para su propio aprendizaje, y posibilitar su plena realización como elemento de la producción y como miembro activo y consciente de su responsabilidad en la determinación del destino nacional.

Si realizamos un análisis a partir de esta perspectiva, parece que en América Latina- particularmente en lo que concierne a las políticas oficiales de educación en el campo de la educación de adultos- prevalece una coexistencia de tendencias: las reales y las intencionales. Respecto a las primeras, no cabe duda que a pesar de los esfuerzos desarrollados en la Región, los grupos menos privilegiados son los que presentan mayores carencias educativas. Nadie desconoce la magnitud de los contingentes analfabetos de la población, destacando los de jóvenes y mujeres, así como las poblaciones indígenas en el medio rural. A ellos se suman los sectores marginales urbanos y suburbanos, y dentro de ellos, los jóvenes y adultos desempleados y subempleados, sin dejar de considerar a aquellos que, incorporados a la producción, no cuentan con los niveles de formación técnica ni participan en la gestión de sus unidades de producción.

Lo expuesto no coincide con las tendencias intencionales, representadas por las declaraciones oficiales de conferencias, acuerdos y recomendaciones que constituyen, en última instancia, una voluntad de acción manifestada por parte de especialistas y autoridades en educación. Hoy, el desafío es revertir esas tendencias con medidas concretas que contribuyan a superar los problemas existentes, y colocar a la educación de adultos en la perspectiva de la construcción de un orden social basado en principios de igualdad, en el acceso a los beneficios del trabajo y del poder social para todos los miembros de la sociedad. A este objetivo se subordinan varios problemas referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, determinación de contenidos y prácticas de investigación social que no fue posible considerar en este trabajo.

LA POLITICA DE FORMACION PARA EL TRABAJO. CUATRO DESAFIOS PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA

María de Ibarrola
DIE-CINVESTAV-IPN, México

Para quien pretenda hacer de la investigación educativa una fuente de comprensión de la realidad socioeducativa de nuestros países, con el fin de dar un mayor impulso a las potencialidades de transformación social que ofrece la educación, el tema de este seminario, al mismo tiempo que permite diagnosticar el estado actual de la evaluación de programas de educación de adultos en América Latina, da lugar a la discusión de una serie de inquietudes sobre su papel transformador, que es -en última instancia- el referente esencial de su valoración.

Intento presentar aquí estas inquietudes a través de una reflexión teórica, entendiendo por esta última no una abstracción o distanciamiento de la realidad sino la posibilidad de proponer relaciones entre la educación de adultos y un mayor número de dimensiones y procesos sociales que la afectan y que, frecuentemente, son ignorados en la reflexión teórica sobre la evaluación del papel desempeñado por los intentos de transformar la sociedad o la vida de los individuos a partir del proceso educativo.

La argumentación que se propone en las páginas siguientes es producto de una triple experiencia. En primer lugar, el proyecto de investigación que vengo desarrollando desde hace cuatro años sobre las contradicciones de la escolaridad en la distribución del empleo en México, junto con el análisis de las diferentes investigaciones sobre el tema, que han sido desarrolladas tanto en el país como en el extranjero; en segundo lugar, el conocimiento de las investigaciones realizadas en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, y en tercer lugar, el desempeño como titular en la comisión mixta paritaria de capacitación y entrenamiento de la institución en que trabajo.

A partir de estas investigaciones y experiencias, puedo proponer tres cuestiones que, en mi opinión, constituyen los principales riesgos teóricos que amenazan a la mayoría de los intentos de evaluación de programas o experiencias educativas.

Me gustaría aclarar que, para proponerlas, me baso en el análisis de una experiencia histórica concreta: la política del Estado mexicano acerca de la formación escolar y no escolar para el trabajo.

Antes de iniciar el análisis de esta problemática, me referiré brevemente al contexto.

En México se ha desarrollado una enorme cantidad de acciones educativas más o menos organizadas, cuyas intenciones provienen de diversos agentes sociales. El Estado mexicano es, posiblemente, el más importante de todos ellos en lo que se refiere a la fuerza legal, administrativa y financiera para realizarlas. No todas esas acciones del Estado convergen hacia una sola línea; podemos encontrar incoherencias entre las actividades que emprende la UCECA (Unidad Coordinadora de Empleos y Capacitación) y las realizadas, por ejemplo, por el Instituto de Capacitación Agrícola.

Las acciones educativas de otros agentes, la Iglesia Católica, por ejemplo, o los distintos partidos políticos, a veces surgen con intereses opuestos a los del Estado. Por otro lado, existen múltiples actividades que constituyen la mínima parte de toda una intención política de transformación, como es el caso de diversos proyectos de educación popular.

La formación para el trabajo ha sido una preocupación permanente del Estado mexicano desde la Revolución de 1910; sin embargo, en la última década adquirió una importancia aún mayor. Llegó a ocupar de una manera muy precisa el lugar que tenía la escolaridad, en general, en las décadas del 50 y del 60: ser considerada como el factor de desarrollo nacional.

Entre 1980 y 1982, constituyó uno de los cinco objetivos prioritarios de la política educativa del Estado: «Vincular el sistema educativo al sistema productivo de bienes y servicios, social y nacionalmente necesarios». Entre los objetivos particulares de esta prioridad se destacan los siguientes: «Impulsar las acciones relacionadas con la capacitación en el trabajo y para el trabajo y continuar fomentando la vinculación del sistema educativo, en sus diferentes niveles, con los procesos productivos, de acuerdo a las características de cada región» (Secretaría de Programación y Presupuesto. Plan Global de Desarrollo. 1980-1982).

Esta prioridad no fue solamente una declaración; sucedieron, de hecho, diferentes tipos de acción que la apoyaron en la práctica:

* Entre 1970 y 1982, se consolidó un sector de educación tecnológica, en el cual las carreras cortas adquirieron mayor importancia. Son carreras que pretenden conducir directamente al mundo del trabajo, y una de sus finalidades es ofrecer una formación profesional que requiera únicamente de 9 a 12 años de escolaridad.

* Los planes de estudio -no sólo los de las carreras técnicas, sino también los de las profesionales y universitarias y de las actividades no escolares de formación para el trabajo- fueron redefinidos conforme al resultado de investigaciones sobre el perfil profesional y las necesidades sociales del sistema de productividad.

* Los planes de estudio de enseñanza básica y secundaria se modificaron internamente con el fin de introducir actividades tecnológicas orientadas igualmente hacia una cierta concepción de la productividad y del trabajo.

* El Estado promulgó una ley que introduce en la Ley Federal del Trabajo la obligación de la formación permanente de los trabajadores. Esta ley establece la existencia obligatoria de comisiones mixtas de habilitación y entrenamiento en los centros de trabajo. Al mismo tiempo, el Estado creó una estructura administrativa, de magnitud considerable, para coordinar la aplicación de esta ley.

Una vez establecida la importancia de la formación para el trabajo en la política educativa del Estado, quiero proponer como problema principal de esta política —presente en su planificación, diseño y práctica— una triple concepción teórica errónea: la que se refiere al papel de la educación en la sociedad; la que tiene que ver con las necesidades a las cuales debe (supuestamente) responder la formación para el trabajo y, finalmente, la que se refiere a los procesos pedagógicos que se desarrollan en la formación para el trabajo.

CONCEPCIONES TEORICAS ERRONEAS

* Concebir las relaciones y los procesos pedagógicos de acuerdo con una noción de función, función-producción: o sea, la formación para el trabajo deberá adaptarse a las exigencias y necesidades de la producción y deberá proporcionar los recursos humanos que esta última requiere en cantidad y calidad.

* Concebir las necesidades de la producción como aquellas pertenecientes a una estructura productiva homogénea, sin historia, sin cambios, sin contradicciones, igual para toda la población del país, excepto tal vez en lo que se refiere a las necesidades diferenciadas regionalmente.

* Concebir las relaciones en los procesos pedagógicos según los principios de la tecnología educativa y, por lo tanto, concebir la evaluación de esos procesos a partir de su concordancia con los objetivos declarados inicialmente como modelo a seguir.

Esta triple concepción es compartida todavía por la mayor parte de la población, ya sea como una teoría científica, como una política viable o como fruto del sentido común.

Es importante insistir en el adjetivo «errónea» para señalar la diferencia en relación a otro posible, que sería el adjetivo «falsa». Efectivamente, la concepción es errónea porque explica algunas relaciones en forma aparentemente válida -las relaciones más inmediatas-; sin embargo, van perdiendo validez en la medida en que se profundiza y amplía el espectro de relaciones posibles.

Por ejemplo, una cierta correlación positiva entre la escolaridad y las admisiones es real; sin embargo, no para todos los grupos sociales ni para todos los momentos. Tras esta relación hay muchas otras: la relación entre escolaridad alcanzada y nivel socioeconómico y la ausencia de escolaridad para la mayoría de la población, la desvalorización del certificado escolar en el mercado de trabajo, la existencia de muchas otras razones en la selección de los trabajadores, etcétera.

Según las experiencias mencionadas, quiero proponer algunas *ideas para una concepción diferente*.

1. De hecho la educación se desarrolla en la sociedad de acuerdo a su lógica y a su propia dinámica; no es una función de la estructura productiva, es un proceso inherente a la existencia de los grupos humanos y de las generaciones. Esto queda demostrado porque, a pesar de la inoperancia de los criterios economicistas que hacían de la educación (léase estrictamente la escolar) un insumo más del desarrollo, y a pesar del fatalismo de los criterios marxistas sobre la reproducción, que convierten la escuela en un simple aparato ideológico al servicio de los dominantes -ignorando, para empezar, todos los otros procesos educativos-, continuamos sosteniendo nuestra firme creencia en el

papel transformador de la educación, con nuestras acciones y, en particular, con la multiplicidad y diversidad de prácticas de educación de adultos, en las cuales nuestro continente ha sido tan rico.

Esta creencia está respaldada por la diversidad de procesos educativos que coexisten en un mismo tiempo y espacio sociales, aunque con historias muy diferentes. Buscando recuperar esa realidad tan compleja, la reflexión educativa, desde hace algún tiempo, dejó de considerar la escolaridad como su único objeto de estudio y dio lugar a conceptos como la educación informal y no formal, que de alguna manera expresan la diversidad de las acciones educativas que ocurren en la sociedad. El desafío para la investigación es todavía mayor. En el caso de la educación de adultos, y recientemente con mayor énfasis en el área de capacitación para el trabajo, conviene determinar la gran cantidad de acciones educativas cuya intención se origina en los agentes sociales más variados: el Estado, las iglesias, los partidos políticos y una gran variedad de grupos bien intencionados que no están vinculados directamente a ninguna de las instancias anteriores.

Una evaluación de los programas educativos no implica simplemente hacer un inventario de las instituciones o grupos que los respaldan, sino entender los proyectos socioeducativos a los cuales responden; esto quiere decir, comprender cuáles son sus intenciones; con qué racionalidad las explican y relacionan con un concepto de sociedad y de país; cuál es la fuerza legal financiera, administrativa y organizativa de que disponen para ponerlas en práctica, y qué tipo de recepción tienen por parte de aquellos que son considerados sujetos -aunque la mayoría de las veces sean objetos de esos proyectos-. Importa entender también que la lógica y la dinámica de esas acciones pueden ser mejor explicadas si las pensamos como definidas por el interés y uso contradictorio que distintas fuerzas pueden y quieren hacer de ellas.

Desde el punto de vista sociológico y político de quien tiene -como el Estado mexicano- un proyecto nacional de educación dentro de una sociedad compleja y heterogénea, la lógica de crecimiento de su acción educativa no es explicada como una función de crecimiento económico del país exclusivamente, o como efecto de un «maquiavelismo» de las clases dominantes para reproducir relaciones sociales de producción.

La política de escolaridad en México ha seguido una lógica de crecimiento de oportunidades escolares y, al mismo tiempo, de selectividad socioeconómica de quienes se han beneficiado con ella. Esta lógica se explica a través de la

interacción de, por lo menos, tres fuerzas sociales diferentes: del Estado mexicano, que exige una prioridad del crecimiento efectivo de las oportunidades de escolaridad como medio (atribuido y parcialmente cierto) de desarrollo y justicia social y, sobre todo, como medio (real) de llegar a un consenso en lo que respecta a su propia legitimidad como fuerza capaz de conducir al país al desarrollo propuesto; la fuerza de la burguesía, que ha atribuido a la escolaridad (selectiva) el papel objetivo, neutro y legítimo de factor de selección social y económica; la fuerza de las diferentes clases sociales del país que han exigido, según su fuerza previsible o real, oportunidades de escolaridad como medio (atribuido y parcialmente cierto) de movilidad social. En particular, los obreros y la clase media han exigido el acceso a la enseñanza secundaria, y esta última a la enseñanza superior, eventualmente en forma violenta.

La política de capacitación dentro del trabajo, para dar otro ejemplo, sigue la lógica de las fuerzas empresariales. Si los trabajadores están organizados en un sindicato, éste exigirá una formación para los trabajadores según sus intereses, y en cada caso negociará con la empresa los costos y el tipo de capacitación. Si los trabajadores no están organizados, la gerencia decidirá, según sus propios intereses, quién será beneficiado y con qué tipo de formación.

Esto implica tratar de entender qué relación se establece entre las distintas acciones de formación para el trabajo. Por qué, por ejemplo, la población tiende a buscar la escolaridad formal y la certificación social y legal que ella otorga, aunque en apariencia ciertas acciones de capacitación se orienten más directamente a satisfacer sus necesidades.

Para terminar, parece indispensable entender que dentro de esta lógica y dinámica, propia de los procesos educativos, toma cuerpo un factor más: la convivencia simultánea de los procesos educativos intencionales junto con procesos aparentemente propios de la vida cotidiana, pero principalmente formativos.

En el caso que estamos analizando, se aprende más a trabajar por el desempeño o por el no-desempeño del tipo de empleo en el cual estén, natural y orgánicamente, insertas las personas, ya sea por las relaciones de trabajo que puedan establecer los sujetos, ya sea por las relaciones externas que provengan intencionalmente de otros agentes. Y esto no significa que la acción educativa intencionada no tenga fuerza, precisamente su fuerza es su intención y organización, sino al revés: encuentra otras instancias educativas que

propician u obstaculizan su acción al constituirse en historia, «necesidades» o pre-requisitos de los sujetos.

Las consideraciones previas nos llevan a reflexionar sobre la posibilidad de evaluar la formación para el trabajo a partir de los intereses de una fuerza social única, y básicamente sobre la posibilidad de llegar a resultados que funcionen mecánicamente en beneficio de quien planifica esa formación, sin considerar los factores reales que la están determinando. El primer desafío para la investigación socioeducativa consiste, por lo tanto, en identificar la naturaleza precisa y específica de esas fuerzas sociales y del juego de su interrelación en un país, en lo que se refiere a los usos que quieren darle con respecto a la formación para el trabajo. Esta reflexión no es suficiente sin la que se propone a continuación.

2. La estructura de producción no se transforma como consecuencia de la formación para el trabajo. Se desarrolla igualmente de acuerdo con su propia lógica, definida por las relaciones de fuerza entre las clases sociales del país.

Como resultado de la investigación sobre distribución del empleo, a la cual hice referencia, es posible proponer la existencia de una estructura heterogénea de producción en México, consecuencia de una larga historia de conquista y de desarrollo capitalista dependiente; historia económica, política y social que ha producido condiciones de trabajo muy diferentes e incluso opuestas para distintos sectores de la población del país.

Para precisar la naturaleza de esta estructura heterogénea, planteamos tres criterios:

* La relación entre las actividades de producción y la acumulación de capital, la cual permite encontrar al menos tres sectores diferentes pero articulados: sector orgánico de acumulación, sector complementario para acumulación y, finalmente, el sector antagónico marginal de subsistencia.

* El grado de formalidad en base al cual se establecen las relaciones de trabajo: formal, informal, organización sindical o la ausencia de ésta.

* La división técnica, pero sobre todo jerárquica, en las actividades económicas y el tipo de tecnología que involucran: artesanal, manufacturera, automatizada.

En una estructura heterogénea, como la descrita, coexisten lógicas diferentes en lo que concierne a la concepción de las necesidades sociales o a las condiciones previas de formación para el trabajo. Por ejemplo, el sector orgánico de acumulación de capital creará nuevos empleos solamente en la perspectiva de lo que denomina «una ganancia lícita». Hay que recordar también que la economía mexicana es dependiente de los países desarrollados y, por lo tanto, las necesidades concebidas por los dirigentes de este sector responden más a las necesidades del desarrollo capitalista mundial, que a las necesidades de la mayoría de la población del país (aunque sean presentadas como necesidades de validez universal y, por lo tanto, nacional). Uno de los datos que se presenta cada vez más claro a primera vista, es que esta economía no ha podido generar trabajo para toda la población, sino que ha propiciado esa enorme masa de personas que conocemos como «marginales urbanos».

El Estado mexicano, por el contrario, debe crear, y creó, empleos para ofrecer todos los servicios de administración pública y beneficios sociales que debe emprender y realizar como representante de las mayorías del país: educación, salud, comunicación, vivienda.

La lógica de creación de esos empleos no es el lucro, sino la necesidad de ofrecer estos servicios, porque en ellos reside la posibilidad de paz social. En algunas ocasiones, el Estado debe crear empleos únicamente para reducir los conflictos sociales o políticos que serían provocados como consecuencia de la falta de trabajo y de renta entre ciertos grupos del país.

El sector de subsistencia es, en la realidad, el resultado de todo un proceso de destrucción de empleos y de formas de productividad que fueron válidas en otras épocas y que se desarrollan junto con la creación de los empleos denominados «modernos». Se basa en el esfuerzo individual o familiar, en un medio en el cual el trabajo colectivo (no equitativo) es la principal fuente de una riqueza orientada por los intereses ajenos y distantes de los populares.

Aquí se hace indispensable estudiar el potencial de las cooperativas como única solución posible, aunque la experiencia de algunos países europeos continúe siendo una forma de productividad compensatoria.

La posibilidad de funcionar en base a una organización sindical determina el grado de formalidad con que son regidas las relaciones de trabajo, desde el punto de vista legal y práctico. Según sus fuerzas, los trabajadores podrán exigir empleos estables y con prestaciones adicionales a aquéllas que determi-

na la ley. Cuando no existe esta organización, los trabajadores quedan sujetos a todas las eventualidades e inseguridades de empleos regidos por la ley de oferta y demanda.

Los requisitos de formación para el trabajo son completamente diferentes, no sólo según las necesidades sociales que se identifiquen como nacionales, sino de acuerdo con el tipo de división técnica del proceso de trabajo, y de la tecnología por él incorporada. El carácter colectivo del proceso del trabajo llegó a ser fundamental para el crecimiento de la economía y casi totalmente ignorado por esfuerzos educativos. Conviene recordar que esto implica, por un lado, incorporar a la técnica una gran cantidad de conocimientos cada vez más distanciados de las personas que la enfrentan de inmediato y, por otro lado, una división, a veces tan rígida, que identifica a cada trabajador con una sola tarea, reduciendo así la posibilidad de utilización de sus potencialidades.

Esta división abarca un conjunto de relaciones jerárquicas que exige el conocimiento de los aspectos sociales y de actitudes.

En una economía como la nuestra, el crecimiento ha sido claramente desigual. El desarrollo del sector orgánico de acumulación de capital, regido por intereses ajenos a los de las grandes mayorías del país, es muy inferior al necesario para incorporar a toda la población. Como resultado de ello fueron destruidos los empleos tradicionales y ha aumentado la llamada «población marginal». Los escasos empleos formales, creados en función de una «ganancia lícita», tienen como contraparte el aumento de los subempleos, subocupaciones, trabajos eventuales, etc. El Estado llegó a saturar sus propios límites de absorción de desempleo en función de los recursos fiscales de que dispone, y buscó formas de restringir la formación de médicos e incluso de profesores.

La relación entre los dos tipos de lógicas que ya analizamos: la que es propia de la educación que produce un crecimiento selectivo y diferenciado de la capacitación para el trabajo de la población (por escolaridad o por programas compensatorios) y aquella que corresponde a la estructura de producción, que genera una creación/destrucción del trabajo y una restricción de ciertos sectores de empleo, está conduciendo, por lo tanto, a contradicciones entre una mayor formación (formal o real) para el trabajo, adquirida por la población, y una estructura de empleo insuficiente y desigual.

Puedo dar dos ejemplos de estas contradicciones, aunque en diferentes niveles de generalidad:

El primero se refiere a la distribución en distintos puestos de trabajo y variadas categorías de acceso de un grupo de trabajadores administrativos que actúa en el sector privado, orientado a la acumulación de capital. En contraste con la mayor parte de la población económicamente activa del país, estos trabajadores alcanzan una escolaridad relativamente alta. Aunque los trabajadores que tienen escolaridad de nivel universitario ocupen indistintamente cualquiera de los 94 puestos en que se divide un proceso de trabajo jerarquizado, estos puestos son ocupados también por personas que tienen escolaridad de nivel primario o secundario.

La renta de esta población conserva una distribución piramidal que indica los límites reales de las posibilidades de obtener mejores salarios, incluso con la mayor escolaridad formal del país. La probabilidad de que sean transformadas las condiciones de ocupación y rendimiento de quienes alcanzan un nivel escolar elevado ha saturado, en este caso, sus propios límites.

El segundo ejemplo se origina en la comparación entre los reglamentos de capacitación y entrenamiento y el cuadro funcional en una misma institución. Mientras el primero abre las oportunidades de formación para el trabajo a todos los trabajadores, el segundo restringe cualquier posibilidad de promoción a la existencia de una vacante, y todo desempeño de trabajo, a las tareas exclusivas de un cargo separado de los demás.

Orientar la formación para el trabajo conforme a las necesidades sociales del país no depende, por lo tanto, de la posibilidad de identificar mejor las exigencias pedagógicas frente a ciertas necesidades de validez universal. Es, en gran parte, resultado de una elección política que orientará la formación para beneficio de uno u otro de los diferentes sectores de trabajo mencionados, elección que es posible también en función de la viabilidad de realizarlas en la práctica.

La educación y la formación para el trabajo son parte incuestionable del contenido de las fuerzas que definen la estructura de producción. El saber profesional es ingrediente indispensable de esa estructuración; lo que no sabemos aún es que parte de la educación y de la formación sostiene una fuerza social en relación a la otra, en lo que se refiere a la transformación de esa estructura. Atribuir al conocimiento esa cualidad transformadora es insuficien-

te. Cabe preguntar qué tipo, cantidad y cualidad de conocimiento: ¿conocimiento sobre la totalidad o la parcialidad de los aspectos técnicos de la productividad, sobre las relaciones sociales en la productividad que es fruto evidente del trabajo colectivo (aunque jerárquica y técnicamente dividido), sobre su posible orientación ideológica o las actitudes que deben ser manipuladas dentro del proceso colectivo de trabajo? Esta pregunta no es gratuita. Diversas investigaciones demostraron que la educación escolar, por ejemplo, no proporciona una formación neutra sobre el grado de desarrollo del conocimiento y de la ciencia a nivel internacional, pero enseña al mismo tiempo, y tal vez en forma más eficaz, a aceptar los límites que la división nacional e internacional del trabajo impone al conocimiento, de la misma forma que la división jerárquica impone límites a los procesos de trabajo.

Otros estudios reportan que lo que se espera de la formación escolar como requisito para el acceso al trabajo es más que la simple capacitación técnica, y tiene relación con las propias actitudes frente a la empresa.

Es este, entonces, el segundo desafío de la investigación educativa. Debemos reflexionar sobre las posibilidades de transformación de la estructura productiva, y por lo tanto de las condiciones de vida de los sectores populares, que ofrece la formación para el trabajo. ¿A qué sectores de la estructura productiva sirve y quiere servir la formación para el trabajo propiciada por el Estado, los partidos, las iglesias o que, incluso, demandan los trabajadores? (recuérdese la precisión de cargos en el cuadro funcional). ¿Qué tipo y grado de calificación debe constituir el contenido de los programas para una población que busca, a través de la educación, la posibilidad de transformar sus condiciones de vida? ¿Hasta qué punto las declaraciones del Estado, de las iglesias o de los grupos para un desarrollo democrático y nacional se ven o no confirmadas por la orientación efectiva de los diferentes espacios de trabajo y niveles de una práctica compleja de formación profesional, que produce resultados contradictorios?

Esta segunda reflexión aún no completa el panorama de las relaciones que afectan en el problema que nos ocupa.

3. Existen numerosos ejemplos de la influencia que ejercen los principios teóricos de la tecnología educativa en lo que se refiere a la práctica de las actividades generalizadas de formación para el trabajo; citaremos solamente algunos ejemplos escolares y no escolares: el Plan Nacional de Educación Superior; la elaboración de planes de estudio en diferentes situaciones, esco-

lares o no, de formación para el trabajo; las exigencias determinadas por la ley de capacitación de los trabajadores para aprobar un programa de capacitación; la práctica reciente de formación de profesores universitarios o del sector tecnológico, etcétera.

En todos estos casos, el objetivo de enseñanza-aprendizaje deberá regir tanto las actividades de enseñanza como las formas de evaluación del aprendizaje, según una base que presupone la posibilidad de eficiencia entre objetivos y resultados, en la medida en que haya una congruencia sistemática entre estos dos niveles del proceso pedagógico: los fines y los medios.

Esta concepción puede ser calificada como errónea para la política del Estado, por dos razones:

* La primera se origina en el planteamiento de la existencia de una estructura heterogénea de producción en el país. Los objetivos generales que deberán orientar el proceso didáctico, según los principios de la tecnología educativa, se originan en la realidad casi totalmente de una interpretación del aparato productivo del país y de las actividades de la práctica profesional, válidas solamente en el caso de uno de los sectores de la estructura heterogénea de producción del país (este sector, en el fondo se opondrá al establecimiento de los objetivos necesarios para una transformación de las condiciones económicas y sociales en beneficio de las mayorías).

Sin embargo, este no es el problema principal de la tecnología educativa, ya que aparentemente podría ser solucionado si cambiáramos este referente de la educación por otro: las necesidades sociales populares, por ejemplo.

* La segunda razón se origina en la naturaleza del proceso pedagógico. El problema es entonces más profundo; se ubica en el hecho de concebir el proceso pedagógico como un simple proceso de transmisión y continuidad. Transmisión de un conocimiento que, ya elaborado y fijado en algún lugar, puede ser traducido en objetivos de aprendizaje, supuestamente por quien tiene conocimientos curriculares suficientes para elaborar un plan de estudios, y continuidad entre estos objetivos de aprendizaje, que pueden a su vez ser traducidos en actividades, métodos y medios de enseñanza (si son audiovisuales, mejor) por los profesores del curso o, de preferencia, por los técnicos de la educación. Continuidad, finalmente, entre estas actividades y las relaciones pedagógicas en la sala de clases, que podrán ser traducidas en conductas (acciones) de los alumnos que, a su vez, deberán aplicarlas posteriormente en su práctica diaria

de trabajo (de acuerdo con lo planteado, en última instancia son estas conductas las que regirán el proceso pedagógico).

Es necesario señalar, en primer lugar, que el único conocimiento que existe ya elaborado es aquél que está subordinado a una concepción ajena. En lo que concierne a la formación para el trabajo, existe efectivamente un saber fijo y elaborado que fue definido junto con la división internacional y la división técnica del trabajo. Deducir objetivos a partir de ese saber alienante es reducir las posibilidades de aprendizaje a lo estrictamente necesario para reproducir nuestra dependencia y cumplir tan sólo las tareas de rutina que nos permite esta doble división. Intentar competir o imitar a los que dominan en esa división, puede resultar en una frustración y atraso insuperables.

En segundo lugar, podemos indicar que ciertas investigaciones nos conducen al descubrimiento de que el proceso pedagógico es, afortunadamente, más complejo de lo que supone la tecnología educativa. De hecho, los agentes del proceso, tanto los formadores como los trabajadores, aportan a la relación su experiencia y su historia, y generan una dinámica multidimensional, en la cual interviene también la naturaleza de la institución que ofrece el espacio para esa relación. Debemos distinguir aquí entre los programas y la realidad educativa, y entender que ambas son dimensiones simultáneas de formas de acceso a una gran variedad y complejidad de conocimientos.

Los programas solamente son la puesta en práctica de la intención de un grupo (reforzada por una organización más o menos eficiente) y de su forma de ver y legitimar un saber determinado.

La realidad educativa es precisamente la convergencia de una gran diversidad de sectores sociales o de intenciones educativas, que coinciden en el tiempo y en el espacio debido al propósito de un grupo particular y cuyo juego interno permite una amplia variedad y cantidad de conocimientos, muchas veces desconocidos y, otras, descartados.

Lo que sucede en la escuela o en la empresa, según los programas de formación definidos por objetivos, se asemeja con lo que está planificado solamente si pretendemos conocerlo a partir de formularios preestablecidos, elaborados simultáneamente con los objetivos. En ese caso es posible medir la distancia entre lo que fue planificado y los resultados logrados y, tal vez así, perfeccionar un poco más la tecnología educativa. Esta, sin embargo, es la

dimensión más pobre de lo que efectivamente sucede en una relación pedagógica.

He aquí, entonces, el tercer desafío de la investigación educativa. Debemos reflexionar si los «fracasos» de la formación para el trabajo, por ejemplo, la deserción de los alumnos, las ausencias, la discontinuidad de los programas, la «mala calidad» de la educación, la distancia entre lo que se planifica y los resultados medibles no reflejan, por un lado, una resistencia a una formación y a una concepción de la misma, que desvaloriza al individuo y limita sus potencialidades y las potencialidades de la educación y, por otro, un desconocimiento de la manera de conducir y de ampliarlas. Podremos diagnosticar lo que sucede durante el proceso pedagógico, cuál es su complejidad real, lo que se aprende en él y cómo se aprende. Podremos superar las medidas precisas de lo que no se aprende y encontrar todo aquello que realmente se aprende.

4. Finalmente llegamos al cuarto desafío para la investigación educativa: el papel que ésta puede desempeñar. La afirmación que hice al principio, en el sentido de que la mayoría de la población comparte las concepciones erróneas referentes al papel de la formación para el trabajo en la transformación de nuestra sociedad, nos remite al papel de apoyo que ha tenido la investigación educativa. Debemos entonces reflexionar sobre la posibilidad de que haya más estudios en esta área: sobre las formas que la investigación requiere para separarse de las concepciones teóricas erróneas dentro de las cuales se ubica una buena parte de su productividad; sobre la manera en que las investigaciones críticas, que llegan a destruir la validez de las concepciones mencionadas, pueden construir, a su vez, alternativas viables de acción, y sobre la forma en que se modifica la conciencia de los funcionarios y dirigentes.

En el párrafo anterior se ubican algunas de las tareas prioritarias para la investigación educativa en este campo, que a su vez representan un refuerzo de la investigación básica. Esto exige una doble tarea:

* Construir un cuerpo teórico válido que permita comprender mejor los procesos de formación para el trabajo y su papel en el desarrollo de nuestra sociedad, relacionando las tres dimensiones ya mencionadas: la utilización que los diferentes agentes sociales hacen de la educación como medio de acceso a los conocimientos profesionales requeridos o como medio para legitimar ciertos conocimientos frente a otros; la estructura (social, económica y política) del trabajo en el país, en su contexto histórico nacional e internacional y, finalmente, la naturaleza de las relaciones pedagógicas en su contexto institucional.

* Construir este cuerpo teórico mediante procedimientos que incluyan e impliquen una apropiación más generalizada del conocimiento construido.

En este sentido, interesa una mayor discusión sobre la evaluación tradicional de resultados. La influencia de la tecnología educativa, y antes que eso, la influencia de la racionalidad weberiana, penetra profundamente en este aspecto de los esfuerzos de evaluación, al constituirse en objetivos previamente definidos como el modelo ideal, en base al cual se establecerá el valor de los resultados. Esta forma tan generalizada de evaluar presenta los problemas ya mencionados en cuanto a las suposiciones de congruencia y continuidad entre una intención, un proceso y un resultado. En ocasiones esta situación se agrava por el hecho de que los objetivos se definen en forma totalmente apriorística, ignorando los procesos que conducen o no a ello, o que suceden más allá de ellos. De aquí se desprende la otra alternativa: frente a la medición de resultados, cabe intentar conocer, de manera precisa, la complejidad de los procesos que suceden y las dimensiones que interfieren en la formación para el trabajo que es promovida por una instancia social determinada.

Esto nos conduce directamente a otro de los desafíos para la investigación educativa: la relación entre lo micro y lo macrosocial y entre experiencia particular y experiencia generalizable.

Queda todavía por resolver si los procesos que se observan en situaciones concretas -en las cuales aparentemente es posible conceptualizar y determinar las diversas dimensiones que en ellas intervienen y son evidenciadas cuando son analizadas durante un tiempo continuo por los investigadores- son igualmente válidos cuando se refieren a una población o situación de mayores proporciones; también queda pendiente establecer si la posibilidad de llegar a resultados en un grupo específico puede ser extendida a la posibilidad de obtener los mismos resultados en poblaciones mayores.

Es importante destacar aquí la distinción entre actividades generalizadas y experiencias particulares. Estas últimas pueden establecer- y de hecho lo están haciendo- una relación pedagógica radicalmente distinta: una metodología que permita ubicar al educador frente al potencial de la población con la cual trabaja; en este caso, los educadores investigadores establecen un «vínculo permanente entre investigación y aprendizaje que culmina en la generación de nuevos conocimientos», que rescata la educación informal y «todos los conocimientos que la comunidad tiene acerca de las relaciones sociales, del

proceso de trabajo, de su historia, confrontándolo con los conocimientos formales», etcétera.

Sin embargo, ¿hasta qué punto se puede generalizar lo que mencionamos antes, si ignoramos el hecho de que esto es una lucha de hegemonía entre las «viejas» (dominantes) y las nuevas formas de educación?

Se trata de problemas no sólo de investigación educativa, sino también de política educacional; es decir, decisiones y compromisos respecto a dónde encaminar nuestros escasos recursos de investigación en apoyo a los esfuerzos de transformar nuestra realidad social a través de la educación.

ÍNDICE

SEGUNDA PARTE

ENFOQUES Y TENDENCIAS DE LA EVALUACION EN EDUCACION DE ADULTOS

Evaluación de la educación de adultos: algunas consideraciones de carácter teórico, ideológico-político y metodológico.

Leonel Zúñiga

Modelos y estándares de evaluación en la educación de adultos.

Benjamín Alvarez

¿Quién juzga a los jueces?

Carlos Rodríguez Brandao

ENFOQUES Y TENDENCIAS DE LA EVALUACION EN EDUCACION DE ADULTOS

La evaluación en educación no es un concepto unívoco. Los trabajos expuestos en el Seminario, tanto los de carácter teórico como las evaluaciones de experiencias educacionales, presentaron diferentes versiones de la actividad evaluativa en lo que se refiere a la metodología, al propio concepto de evaluación y a su papel en la educación. Las diversas concepciones de evaluación se expresan a través de varias categorías, principalmente en relación a los objetivos de la educación, a las metodologías de investigación, a los significados de la toma de decisión y al efecto e incidencia de otras prácticas sociales sobre la educación, y por lo tanto, sobre la evaluación de ésta.

Surgieron varios dilemas u oposiciones formales a lo largo de los debates realizados durante las sesiones plenarias y grupos de trabajo; aquí serán utilizados como hilos conductores en la lectura del significado de los textos y debates. Entre los dilemas más destacados pueden mencionarse los siguientes:

- * Evaluación interna o evaluación externa.
- * Práctica educativa o modelo ideal.
- * Previsibilidad o imprevisibilidad.
- * Lo cuantitativo o lo cualitativo.

EVALUACION INTERNA/EVALUACION EXTERNA

Un problema discutido varias veces se refirió a la autonomía de la evaluación en el caso particular de la educación de adultos. Una interrogante marcó fuertemente los trabajos del Seminario: la evaluación ¿es una resultante de la propia práctica educativa o, al contrario, constituye solamente una forma de rendir cuentas a la sociedad, al gobierno y a los órganos de financiamiento? En el primer caso, los problemas a ser evaluados debieran resultar de una reflexión autónoma sobre la práctica educacional por parte de quienes están involucrados en ella. En el segundo caso, las cuestiones relevantes serían generadas fuera de esa misma práctica. Frecuentemente ambos intereses no coinciden; las preguntas hechas por los administradores, financiadores, técnicos, agentes de terreno y por los propios participantes, no son necesariamente las mismas. Por este motivo, las diferentes solicitudes de estudios evaluativos debieran ser previamente identificadas, tomándose en consideración que cada una de ellas condiciona de distintas formas los procesos evaluativos.

En el caso de la evaluación orientada por intereses externos a los de los participantes en el proceso evaluativo, el punto de vista privilegiado para realizar esta tarea pasa a ser, predominantemente, el de los responsables de las instituciones de financiamiento, o el de los administradores de las agencias que desarrollan los programas. Las evaluaciones se destinan, en este caso, a producir un resultado que sirva a la toma de decisiones sobre los programas, favoreciendo la legitimidad y continuidad de los mismos. Generalmente, estas evaluaciones destinadas a rendir cuentas dejan un saldo de conocimientos insuficientes para realimentar programas y proyectos, por la singularidad que asumen los diferentes procesos educativos en función de los intereses que están en juego. La función evaluativa queda reducida a la dimensión de control administrativo, determinando que la actividad dominante, en este sentido, sea solamente la de registrar los objetivos logrados. De esta manera, este tipo de evaluación se constituye en un estilo de administración del proceso educativo, resultando frecuentemente en control y ejercicio de poder.

Evaluar pasa a ser una forma de justificar decisiones administrativas apoyadas en juicios siempre parciales que reflejan alguno de los intereses del conjunto de perspectivas sociales que están en juego. Tal como fue explicitado, existen diferentes evaluaciones y ningún juez es capaz de establecer, totalmente, la justicia de cada una (cf. Brandao).

Una vez establecido que existen diferentes perspectivas para evaluar, nos preguntamos entonces, ¿qué punto de vista debe ser el privilegiado? ¿El punto de vista de los dirigentes de las instituciones, sean éstas privadas o públicas? ¿O el punto de vista de los participantes en los programas y proyectos de las comunidades en las cuales son ejecutados?

Sin desconocer la necesidad de evaluar para diversos públicos, se verificó una tendencia a privilegiar el punto de vista de los participantes y de los agentes de terreno. En este sentido, la llamada evaluación participativa fue señalada como una metodología y/o estrategia adecuada para realizar este propósito. En realidad, este tipo de práctica fue elegido en función de tres aspectos principales que se esperan de él:

- Servir como expresión del punto de vista de los participantes, que en el caso de la educación de adultos se confunde con el de los sectores populares, caracterizados por la ausencia de «voz», esto es, de expresión social reconocida;

- un efecto de conocimiento de la realidad;

- un efecto educativo: la propia evaluación participativa sería una forma de educación popular.

Las posiciones, sin embargo, no fueron uniformes y los participantes enfatizaron la importancia de uno u otro de estos efectos. De cualquier forma, la multifuncionalidad de la evaluación participativa la convierte, sobre todo, en una metodología de gran interés en el contexto actual, aunque no se hayan presentado numerosos ejemplos de aplicación rigurosa de esta concepción. La evaluación participativa aparece también vinculada a metodologías tradicionales de control de objetivos y a la sistematización de relatos e informes técnicos; sin embargo, las articulaciones entre metodologías tradicionales y participativas no tienen una experiencia acumulada que oriente sobre su pertinencia e implicancia.

PRACTICA EDUCATIVA/MODELO IDEAL

La mayoría de los trabajos presentados describe sus actividades de evaluación de programas y proyectos en base a comparaciones de lo real (descripción de la práctica educativa) con un modelo ideal (el «deber ser» de la práctica) sin que el modelo ideal haya sido formulado necesariamente por los participantes y agentes de terreno de los programas y proyectos. Otras veces, la comparación toma como referencia otros modelos, tales como grupos de control o normas estadísticas. Finalmente, se compara la educación en otras prácticas sociales. La comparación realizada más frecuentemente en el Seminario fue la del primer tipo: práctica educativa o modelo ideal, particularmente cuando se habló de la llamada «Educación Popular».

En este tipo de comparación, la evaluación registra la distancia encontrada entre el modelo ideal y su realización. En varios casos la evaluación es concebida como un proceso de adaptación del modelo a la realidad: a los intereses, necesidades, valores y virtudes de los participantes a nivel comunitario. En un nivel diferente, se piensa en la adecuación de los programas a las situaciones (política, cultural y económica) del país o de las regiones (véase la exposición de Santuc Laborde). El modelo ideal, por otro lado, se estructura alrededor de un conjunto de valores (participación, no autoritarismo, conscientización, etc.). Pues bien, como fue señalado reiteradamente, la evaluación enfrenta, en general, situaciones en las cuales los valores espontáneos de los participantes

no coinciden con los valores expresados en un modelo ideal (diferentes autores, por ejemplo, insistieron en el «autoritarismo» de la clase obrera). Esta falta de conciencia es concebida, comúnmente, como producto de alienación, opresión, falsa conciencia de los participantes, etc. Se crea así una situación paradójica: el modelo tiene que adecuarse a una realidad espontánea que deberá ser transformada en dirección al modelo ideal (véase, por ejemplo, el trabajo de López). Como resultado de esta paradoja, en muchas ocasiones la retórica parece sustituir al conocimiento que debería ser generado por la evaluación.

Cuando este tipo de evaluación se realiza (comparación de la práctica con el modelo) y tomando en consideración los problemas que implica, las salidas encontradas para su solución privilegian la intencionalidad de la acción educativa. De esta manera, la evaluación se orienta más en relación a los objetivos explícitos del programa, su discurso, que a su concretización, su hacer, y menos aún en relación a los efectos que provoca. La intencionalidad de los programas, la mayoría de las veces, pasa a ser el punto neurálgico de la evaluación de la acción y se expresa fundamentalmente en la lectura del discurso de las instituciones, sea éste explícito o implícito, o en el análisis del contexto político en el cual el discurso es generado. Esto puede conducir, tal vez, a una posición simplista que evalúa los programas por sus intenciones y/o por el contexto institucional del cual emergen. Así, se puede formular el juicio de que todo programa gubernamental es integrador por excelencia, sin evaluar en la práctica los resultados objetivos. En este sentido, Bosco Pinto presentó un trabajo interesante en el cual muestra cómo las buenas intenciones pueden ser corroídas «lenta o rápidamente» en el proceso de interacción social. Esto conduce a una nueva oposición/dilema.

PREVISIBILIDAD/IMPREVISIBILIDAD

En el Seminario se observó una tendencia a pensar en la acción educativa como ambigua, contradictoria y de difícil pronóstico. Bajo estas preocupaciones subyace un problema mayor relacionado con la previsibilidad o imprevisibilidad de la acción humana y sus efectos. Esta problemática se refiere directamente a la distancia entre los objetivos y los resultados de la acción e, inevitablemente, se traduce también en los diferentes momentos de la historia de un programa educativo, en la forma como éste es juzgado.

La acción educativa y su intencionalidad interaccionan en un tejido social y en un orden cultural; por esta razón, los efectos y resultados sociales de un

mismo tipo de programa pueden variar notablemente. Los actores del proceso educativo, especialmente los beneficiarios, no son una masa inerte cuyas reacciones puedan ser calculadas con anticipación y precisión. Al contrario, los actores reinterpretan la intención, los objetivos y las acciones y se debe reconocer que los conocimientos sobre la plasticidad de esa reinterpretación son limitados. En este sentido parece difícil, e incluso poco provechoso, prever los resultados solamente a partir de la intencionalidad y de los objetivos de los programas y proyectos.

Consciente de esta problemática, Bosco Pinto propuso en su exposición la conveniencia de la adopción de una actitud metódica de «vigilancia crítica». Sin embargo, es pertinente plantear las siguientes preguntas: ¿cuál es la naturaleza de esta vigilancia crítica? ¿Se trata de una forma de impedir las desviaciones en relación al modelo ideal? ¿Se trata de favorecer la previsión y de anticiparse a los efectos deseados? En el fondo, pareciera que siempre está presente en los intelectuales y educadores que actúan en el proyecto la intención de aproximar lo real a lo deseado.

Generalmente se atribuye a la evaluación el papel de monitoría y acompañamiento; sin embargo, esta función se ejerce con énfasis variados y de acuerdo con la «apertura» de los propósitos del programa. En algunos casos los programas fueron planeados con objetivos muy precisos (por ejemplo, cuando son empleados los principios de la llamada «tecnología educativa»), otras veces los objetivos son indeterminados y las actividades espontáneas del sujeto se convierten en la guía del proceso educativo. En esta última situación, la evaluación deberá estar capacitada para crear fórmulas flexibles de acompañamiento o, incluso, nuevas modalidades para seguir los cambios que sucedan en el itinerario educativo.

Sin embargo, en cualquiera de los casos, la evaluación debe estar referida a marcos teóricos que permitan interpretar el modo de realización de los objetivos y de las intenciones en cuadros interpretativos globales que sean comprensibles.

El hecho de que los participantes de los programas sean elementos activos y redireccionadores del proceso educativo produce una tendencia a concebirllos como sujetos de la evaluación y no como objetos.

SUJETO/ OBJETO

Aunque el Seminario no haya realizado una discusión específica sobre esta dicotomía, se evidenció su presencia en varias exposiciones y debates. Se destacaron, por ejemplo, las nociones de participación y compromiso. Efectivamente, hubo un énfasis acentuado en la defensa de la participación de los beneficiarios de los programas educacionales en las etapas de concepción, operacionalización y evaluación.

Algunos de los trabajos expusieron explícitamente las formas a través de las cuales estimulaban dicha participación, mientras que otros solamente mencionaron su existencia real o deseable. Surgieron algunos cuestionamientos sobre las limitaciones de las posibilidades de realización de la participación en programas institucionales dependientes del Estado.

Además, se destacó el compromiso de los educadores con los participantes, como una manera de minimizar las diferencias obvias que existen entre ellos como elementos involucrados en el proceso educativo. De esta forma, el compromiso pasa así a ser, casi siempre, una categoría ética con la cual se pretende respetar a los sectores populares que participan en los programas. También parece ser la expresión más adecuada de la relación deseable de los intelectuales y/o educadores con el pueblo. Como se observó, la formulación de este deber no significa su realización, siendo necesario asumirlo, sobre todo, como criterio de orientación y legitimación de la acción educacional con los sectores populares. Así, el compromiso parece significar, concretamente, la convergencia de las intenciones entre los intelectuales o educadores y los usuarios de los programas, estableciendo a estos últimos como sujetos. En repetidas ocasiones se destacó la importancia de explicitar la naturaleza de este compromiso, por la importancia de su significado.

A pesar del privilegio que se concede a la evaluación realizada por los participantes de los programas, se deben considerar también otros tipos de evaluación, bajo otros puntos de vista. Si la evaluación tiene un papel formativo, el análisis y la discusión de las «autoevaluaciones» y de las evaluaciones «externas» de los participantes, pueden colaborar sensiblemente con este rol.

CUANTITATIVO/ CUALITATIVO

En la medida en que se reconoció el alto grado de imprevisibilidad de la acción educacional, también se discutió la viabilidad de que se utilicen metodologías del tipo cualitativo como una forma adecuada de análisis de los valores, actitudes y orientaciones de los sujetos.

Las metodologías deberían ser formas de generar interpretaciones más detalladas de las situaciones, por medio de las cuales podría ser realizado el acompañamiento y la realimentación. Sin embargo, conforme se discutió, el problema no consistiría en privilegiar un método sobre otro, sino en considerar los límites teóricos más generales de la investigación y de la evaluación y, en este sentido, los métodos de evaluación serían sólo componentes del proceso general de reflexión sobre la realidad.

Conforme se observó, el uso de las técnicas cualitativas (siendo las más frecuentes la observación directa, la entrevista, los testimonios, etc.) no es condición suficiente, en sí misma, para un análisis crítico de la situación de interacción en la cual se opera. Esta ausencia de crítica conduce a que se tomen versiones coyunturales o situacionales de la realidad, como verdades duraderas que, frecuentemente, no son las únicas ni las dominantes. En otras palabras, las situaciones de interacción en las cuales se emplean las técnicas cualitativas, son en la mayoría de los casos, manipuladas por los actores, técnicos, agentes y participantes en función de un interés coyuntural o momentáneo. En este sentido, el uso poco riguroso de las técnicas cualitativas puede determinar problemas similares a aquéllos por los cuales son criticadas las técnicas cuantitativas.

La orientación cualitativa aparece, en algunos casos, revestida de radicalismo. Sus promotores sostienen que los estratos «populares», a través de sus palabras, emiten «las verdades» locales, personales y sociales, en contraposición a la dominación ideológica de la estructura de poder establecida. Esta forma de análisis presupone que los testimonios del pobre son necesariamente puros porque expresan directamente, sin mediación, sus situaciones concretas de vida; esto significa que están protegidos, dada su condición popular, de la contaminación de la falsa conciencia. Por eso, en buena parte de la producción intelectual elaborada sobre la evaluación o la investigación participativa se emplea la transcripción literal de las expresiones populares, sin analizarlas, como si ellas, de por sí, constituyeran su propia realidad. Parece entonces, que

la visión popular estaría en cierta forma exenta de contenido ideológico, poseyendo autonomía frente a la ideología dominante.

Durante los trabajos del Seminario hubo consenso relativo sobre la necesidad de que las técnicas utilizadas en las evaluaciones cualitativas experimenten un mayor refinamiento conceptual y una discusión más amplia sobre su aplicación concreta, ya sea cuando son usadas en estrategias clásicas de investigación y evaluación, o cuando se instrumentan en el transcurso de investigaciones participativas.

EVALUACION DE OBJETIVOS/EVALUACION DE PROCESOS

Las definiciones derivadas de evaluaciones reflejan la evolución conceptual sufrida por la evaluación durante las últimas dos décadas. De una evaluación centrada en los objetivos de los programas educativos, se pasó a privilegiar la evaluación de los procesos educativos (cf. Alvarez y Zúñiga).

Los trabajos presentados enfatizaron diferentes formas de evaluación del proceso educativo, buscando no sólo la obtención de conocimientos para su transformación, sino también la conversión de la evaluación en acción educativa. La articulación de mecanismos viables de estos dos objetivos aparece como preocupación en distintos trabajos. Como técnica para operacionalizar estos objetivos, se hacen reuniones sistemáticas entre los grupos de trabajo, encuentros con la población-meta, etc. Estas reuniones intentan promover discusiones y análisis conjuntos sobre los procesos educacionales, en cuanto a sus posibilidades o limitaciones para alcanzar los objetivos originales, redefiniendo sus formas de acción en los casos que así se requiera.

La participación fue decodificada como medio y fin del proceso educativo y esta decodificación plantea problemas teórico-prácticos relevantes. Teniendo la participación un *status* tan significativo en el discurso sobre la educación de adultos, debería convertirse en objeto privilegiado de reflexión e investigación. No se puede seguir concibiendo la participación en forma empírica, o sea, únicamente en función de la cantidad de elementos presentes en la reunión, o en relación al número de veces que sobre ella se habló o, más aún, de acuerdo a la frecuencia de las acciones realizadas. Tampoco es posible reflexionar solamente desde las organizaciones creadas, sin tomar en cuenta sus características específicas, ni podemos pensar que participa aquél que formula el discurso que la gente quiere oír, arte en el cual nuestras poblaciones llegaron a ser

especialistas. Sin definiciones claras, la participación continuará siendo el lugar de encuentro que facilita el diálogo entre sordos.

La experiencia analizada por Richards, bajo una perspectiva iluminativa, constituye una interpretación de un «modo de participación», cuyo efecto es la reconstitución del tejido social deteriorado por el proceso señalado en su trabajo. Esta reconstitución del tejido social es una acción política en su sentido más clásico, ya que reinstaura la sociabilidad y la solidaridad.

Participación es un proceso que involucra, por lo tanto, cuestiones tan amplias y complejas como acción individual y colectiva; sociedad y Estado; representación y ejercicio directo del poder público y privado; tejido social y orden cultural, entre otros. Sobre todo, participación significa poder, en tanto potencialidad que emerge de la solidaridad, del estar juntos en oposición a la fuerza que puede ser acción individual o de la élite. Problemas de tal magnitud exigen más que el simple enunciado de su nombre mágico.

Todo indica que evaluar un proceso educativo, cuyo fin es la participación, es una actividad radicalmente diferente de la evaluación del aprendizaje de una habilidad cualquiera. ¿Será que ya se está en condiciones de evaluar un proceso cuyo rasgo es la participación?

SOBRE LOS TRABAJOS DE ESTA SECCION

La mayor parte de los escritos presentados en el Seminario describe la evaluación de experiencias innovadoras realizadas en grupos reducidos de la población. Algunos, sin embargo, tuvieron como objeto principal el análisis de programas de masas o de cobertura nacional, tales como el Programa de Alfabetización de Nicaragua o el MOBREAL en Brasil. Casi todos tienen como denominador común la temática de la alfabetización. Las ponencias de López, Coloma, Fletcher, Wiggers de A. y otros, explican esta problemática de interés primordial para casi todos los países latinoamericanos.

Dada la importancia política y social, la complejidad de esos programas y las considerables inversiones gubernamentales comprometidas en su desarrollo, conviene llamar la atención sobre la necesidad de mayores y mejores esfuerzos evaluativos que ayuden a orientar y constatar los efectos sociales producidos.

Las áreas rurales constituyen el foco privilegiado de varios estudios (Bosco Davini, Coloma, Santuc, Minayo), algunos de ellos fomentados por instituciones privadas (cf. Minayo) o otros por entidades gubernamentales (Bosco) y los demás por una combinación de intereses públicos y privados (la Universidad Católica y el gobierno de Perú, por ejemplo). Sobre programas educativos en áreas urbanas y suburbanas fue seleccionado, para esta sección, el estudio de Vaccaro.

La mayoría de los trabajos discutidos presentó rigor metodológico y coherencia en la utilización de presupuestos teóricos, en cuanto al instrumental técnico empleado y al análisis y juicios emitidos. Es evidente que la «evaluación de las evaluaciones» no debe estar orientada exclusivamente por criterios de elegancia científica, una vez que las instancias de relevancia social y de sentido humano son centrales en el trabajo educativo.

No obstante las dificultades señaladas en este campo, que se encuentra en su etapa incipiente, el conjunto de preocupaciones, modelos y caminos que fue esbozado en el Seminario, y debatido de manera abierta y entusiasta por todos los participantes, constituye un momento significativo para la evaluación e investigación en la educación de adultos.

EVALUACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS: ALGUNAS CONSIDERACIONES DE CARACTER TEORICO, IDEOLOGICO -POLITICO Y METODOLOGICO

Leonel Zúñiga
CREFAL, México

CONSIDERACIONES TEORICAS EN RELACION A LA EVALUACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Existen diversas consideraciones de carácter teórico en relación a la evaluación de la educación de adultos. Las mismas se derivan de las tendencias generales de la conceptualización de la evaluación educativa y de los problemas que en ella se encuentran, así como del hecho de que la evaluación misma, como proceso de valoración, enfrenta el problema de la diversidad de criterios cuya aplicación específica resulta siempre relativa en función de los criterios de relevancia propios de cada situación nacional. Se presentan a continuación algunas de esas consideraciones.

Tendencias generales en la conceptualización de la evaluación educativa

Recientemente se ha renovado el interés y la atención que se dedica a la evaluación de distintos programas y proyectos de bienestar social llevados a cabo en diversos países y motivados por diferentes factores, entre los cuales podemos señalar los siguientes:

* Exigencia cada vez más precisa en las normas y legislaciones vigentes, por establecer el grado en que esos proyectos responden a necesidades concretas de las respectivas poblaciones-meta.

* Evolución en la conceptualización y la práctica de los propios proyectos, en función de propósitos y metodologías con un contenido cada vez más específico.

* Constatación de la insuficiencia metodológica de procesos, planeación, investigación y evaluación que ignoran, en gran medida, la consideración de aspectos concretos de calidad de los programas y proyectos.

* Incremento en el nivel de conciencia de las limitaciones propias de los recursos disponibles, en los diferentes niveles de ejecución.

* Consideración renovada, teórica y metodológica, de la importancia fundamental de la participación directa de los supuestos beneficiarios en las acciones realizadas por los programas y proyectos.

La atención dedicada a los procesos de evaluación ha tenido impacto en el análisis de los proyectos educativos. Se advierten, en este sentido, algunas tendencias en el desarrollo más reciente de la evaluación educativa.

Podemos distinguir tres tendencias fundamentales que, en el momento presente, influyen en el desenvolvimiento de la evaluación educativa y que, posiblemente, seguirán influyendo en un futuro inmediato. Se presenta, a continuación, un análisis interpretativo de las mismas.

Medición y constatación del aprendizaje

La primera tendencia, que se manifiesta actualmente, conceptualiza a la evaluación educativa como un conjunto de procedimientos orientado a la constatación y medición del aprendizaje. A primera vista, pudiera parecer que esta tendencia se circunscribe al ámbito de la educación formal. No obstante, cada vez es más frecuente la preocupación de quienes realizan acciones de educación no formal, y particularmente acciones de educación de adultos, por aplicar procedimientos que comprueben, de alguna manera, los aprendizajes realizados como resultado de acciones educativas; ésta es, probablemente, la forma más inmediata y antigua de dar una respuesta al problema de la calidad educativa.

Se asume, por lo general, que el producto fundamental de las acciones educativas es precisamente el aprendizaje y que, por tanto, constatar y «medir» de alguna manera ese aprendizaje es establecer el grado de calidad de la educación misma.

Los resultados derivados de experiencias enfocadas a establecer la calidad de la educación a través de la medición y constatación de aprendizajes no son muy alentadores. Es frecuente el caso de instituciones, programas y proyectos cuyos resultados son pobres en términos de aprendizajes precisos adquiridos por los beneficiarios a través del tiempo; y son más pobres aún, en

términos de la estabilidad y funcionalidad práctica de esos aprendizajes. Esta situación ha llevado a plantear, de manera cada vez más insistente, la necesidad de asociar requisitos, normas de calidad o «estándares mínimos» de aprendizaje, a los programas y proyectos educativos; situación que, sin duda, presenta implicaciones particulares para aquellos programas y proyectos que pretenden vincular componentes educativos a procesos de desarrollo.

En todo caso, y aun suponiendo que exista un alto grado de dificultad para llegar a determinar el tipo de resultados esperados de un proyecto educativo, siempre será conveniente tomar en cuenta las siguientes preguntas:

* ¿Qué es lo que, en definitiva, son o serán capaces de hacer los beneficiarios de este proyecto como un resultado concreto del mismo?

* ¿Qué es, en definitiva, lo que los beneficiarios del proyecto han aprendido?

Dar respuesta a esas interrogantes puede resultar difícil y, hasta cierto punto, llevar al planteamiento de contradicciones. Sin embargo, la respuesta a tales cuestionamientos estará siempre, de una manera u otra, relacionada con la que se dé al problema de la calidad de las acciones educativas.

Juicio experto

Una segunda tendencia de la evaluación educativa la presenta como un proceso que reviste distintos grados de formalidad, con la característica común de consistir en la elaboración y determinación de un juicio emitido por quien, o quienes, en un momento dado, son considerados como expertos. Aunque extensamente criticada, esta tendencia de la evaluación sigue, y probablemente seguirá, siendo frecuente y generalmente aplicada.

La calidad de «experto» es relativa a la «experiencia» y, en último término, a la cantidad y tipo de información que se posee. El problema fundamental que se plantea en la construcción de un «juicio experto» no se refiere a la calidad de «experto» de quien elabora tal juicio, sino al hecho de que esa calidad, y el correspondiente rol que se le asocia, tengan una relación directa con la información requerida para emitir juicios útiles sobre las acciones realizadas por los proyectos educativos específicos.

Se insiste, frecuentemente, en el hecho de que la información más relevante sobre las acciones educativas es originada y reside en los propios beneficiarios de los proyectos. Son ellos quienes poseen más información, en términos cuantitativos y cualitativos, acerca de los programas. Son ellos «los expertos», en el sentido más directo de la palabra. La consideración de la calidad de «experto», como poseedor de la experiencia y la información significativas para las acciones de los proyectos, lleva a la necesidad de considerar, de una manera particular, la información generada por los propios usuarios y supuestos beneficiarios de los proyectos.

No obstante las críticas que se han hecho a la evaluación educativa como proceso de generación de juicios emitidos por expertos, la práctica de esta tendencia seguirá, probablemente, en vigencia ya que resulta, por lo general, eficiente y directa cuando se realiza tomando como base el criterio de usar, intensiva y extensivamente, la información disponible en los equipos de trabajo y en las propias poblaciones-meta. Las limitaciones de los juicios emitidos por expertos resultan patentes cuando dichos juicios emanan de experiencias y modelos ajenos a los que pudieran tener significado concreto para los proyectos evaluados.

La función de consultorio con propósitos de evaluación, realizada por expertos poseedores de distintas experiencias de formación y aplicación técnica, puede resultar sumamente beneficiosa para los programas y proyectos educativos, siempre y cuando se realice en un ámbito de cooperación horizontal que reconozca, prácticamente, el hecho de que la información más significativa se genera, y cobra sentido, dentro de los propios proyectos y, particularmente, al interior de las poblaciones-meta a las que ellos pretenden asociarse.

Enfoque de sistemas

Recientemente, el llamado enfoque de sistemas ha venido conformando una tendencia, cada vez más importante, dentro de la conceptualización de la evaluación educativa. En esta tendencia subyace la idea de que los proyectos educativos pueden ser conceptualizados como sistemas sociales de transformación con un cierto grado de apertura que, enfocándose a resolver necesidades específicas existentes en un medio ambiente, organizan recursos de este mismo medio y, a través de determinados procesos de transformación producen resultados que significan un aporte a la satisfacción de esas necesidades.

La concepción genérica de los proyectos educativos como sistemas sociales de transformación ha permitido el planteamiento de tipos específicos de evaluación. De esta manera se plantea, por ejemplo, una «evaluación de contexto» cuyo propósito fundamental es determinar el valor de los objetivos del proyecto educativo en función de necesidades concretas presentes en el medio ambiente de operación.

Se propone, también, una «evaluación de insumos» como un proceso mediante el cual se establece la adecuación que tienen los recursos utilizados por el proyecto en función de los propósitos y objetivos del mismo, particularmente en relación al planteamiento y organización de estos recursos.

Se conforma asimismo, la conceptualización de una «evaluación de proceso» como el conjunto de actividades que se realizan durante la ejecución del proyecto y que se encaminan a: la supervisión permanente de la ejecución cotidiana de las acciones que el proyecto realiza; la detección y solución de los obstáculos inmediatos de operación del proyecto, y la integración de procedimientos, prototipos, mecanismos y materiales de apoyo desarrollados de conformidad a condiciones de coherencia y operatividad que resulten válidos para las poblaciones-meta en que se realizan las actividades del proyecto. Esta evaluación de proceso se ha desarrollado particularmente en el área de la conformación de prototipos y materiales de apoyo a través de diversos procedimientos ubicados dentro de lo que se conoce como «evaluación formativa». El desarrollo alcanzado en este tipo de evaluación depende, fundamentalmente, de la utilización intensiva de la información directa proporcionada por los beneficiarios de los proyectos.

Dentro del llamado enfoque de sistemas, se conceptualizó, por último, la denominada «evaluación de producto» o «sumativa», orientada a establecer y ponderar los resultados obtenidos por los programas o proyectos, hayan sido éstos previstos o no.

El desarrollo de la evaluación educativa, de acuerdo al enfoque de sistemas, presenta diversas posibilidades para el análisis de la educación como componente de programas y proyectos de desarrollo. Los planteamientos comúnmente localizados en la literatura deberán reenfocarse para aprovechar al máximo estas posibilidades. Una hipótesis acerca de este reenfoque será desarrollada más adelante.

Problemas comunes en la conceptualización de la evaluación educativa

Existen dos problemas fundamentales que se asocian con los esfuerzos que, en la práctica, se hacen para evaluar los programas educativos.

a). Multiplicidad de modelos

En primer lugar, la evaluación se conceptualiza desde puntos de vista muy diversos. No existe una noción única de lo que significa el concepto de evaluación, menos de los componentes de un proceso de evaluación de programas educativos específicos.

Se han propuesto, entre otras, las siguientes definiciones de evaluación.

* Es el proceso mediante el cual se delinea, se obtiene y se proporciona información útil en la toma de decisiones (Daniel M. Stufflebeam, 1969).

* Evaluación es el procedimiento mediante el cual se miden las consecuencias de una acción orientada al logro de objetivos (Cronbach, 1963).

* Por evaluación se entienden los procedimientos mediante los cuales se estudian los programas para validar su efectividad en el logro de los objetivos que se han propuesto (Greenberg, 1968).

* La evaluación es un intento por asentar la utilidad y la validez social de un programa concreto (Glass, 1971).

Los objetivos de la evaluación son los siguientes:

- * Medir en qué forma los programas alcanzan sus objetivos.
- * El impacto relativo de las variables claves de un programa.
- * Ver el papel que tienen los programas en contraste a variables externas (Brooks, 1965).

Quien pretende familiarizarse con la literatura existente sobre evaluación educativa, rápidamente identifica una extensa diversidad de concepciones ca-

racterizada por la abundancia de los llamados «modelos de evaluación». Esta diversidad se asocia con la multiplicidad de términos y concepciones elaboradas con distintos grados de abstracción que comúnmente provocan, también, diferentes formas de confusión.

Dentro de la diversidad de los modelos de evaluación educativa se perfilan algunas características comunes, destacándose las siguientes:

- * En general, esos modelos pretenden estructurar componentes fundamentales de los procesos evaluativos constituyendo diferentes planteamientos relativos a la «TEORIA» de esos procesos.

- * Esos modelos buscan, comúnmente, orientar el planteamiento y la ejecución de actividades de evaluación dentro del contexto de proyectos educativos. Repetidamente, sin embargo, permanecen alejados de ese propósito.

- * Con frecuencia, la presentación de esos modelos aparece desvinculada de contenidos y procesos propios de la educación.

Los diversos modelos educativos pueden agruparse de la siguiente forma:

- * Modelos que pretenden conformar una «Teoría General» de la evaluación. Estos incluyen planteamientos de las relaciones existentes entre la evaluación y otros «Procesos Técnicos» tales como: la planificación, la investigación y la administración.

- * Modelos fundamentados en la identificación de estructuras comunes a los proyectos educativos desde el punto de vista de sistemas de transformación. Estos modelos proponen, por lo general, distintos tipos de evaluación asociados a diversos componentes y procesos característicos de estos proyectos.

- * Modelos centrados en la proposición de estrategias generales para realizar evaluaciones de proyectos; sobresalen, entre otras, las siguientes:

- Evaluación mediante distintas formas de comparación entre metas y resultados.

- Evaluación «Libre de Metas» o «Más Allá de las Metas», a través de la valoración de resultados, hayan sido éstos previstos o no, mediante metas propuestas para el proyecto.

- Evaluación a través de procesos similares a los de auditoría según los cuales los responsables del proyecto afirman haber efectuado determinados procesos y alcanzado determinados resultados, y una persona, o grupo de personas, en representación de los usuarios o los patrocinadores del proyecto, establece la corrección de tales afirmaciones.

- Evaluación a través de procesos similares a los judiciales según los cuales, mediante un estudio de caso, un grupo de personas delibera y dictamina sobre un conjunto de propuestas relativo a distintos componentes y procesos integrantes de un proyecto. Se pretende, frecuentemente, expresar ese dictamen a través de un conjunto de recomendaciones precisas, de contenido específico y concreto.

- Evaluación a través de procesos encaminados al establecimiento de la asociación causal entre el proyecto y sus resultados. Los llamados «Diseños Experimentales y Cuasi-Experimentales» integran, básicamente, este tipo de estrategias.

- Modelos centrados en la evaluación de componentes relevantes de los proyectos. Destacan los que se orientan a la evaluación del aprendizaje y los que se enfocan a la evaluación de procesos y materiales de apoyo para la facilitación del aprendizaje. Los primeros se agrupan en torno a dos enfoques: «Evaluación por Norma» y «Evaluación por Criterio». Esta última, conocida también como «Referida a Criterio», pretende establecer la situación de un individuo o grupo de individuos respecto a un aprendizaje específico sin importar, necesariamente, la posición relativa de grupos o individuos entre sí. Por lo que respecta a los modelos orientados a la evaluación de materiales y procesos para la facilitación del aprendizaje, sin entrar en detalle, conviene señalar que éstos se basan en la incorporación de la propia población-meta al diseño de esos procesos y materiales.

b). Evaluar es valorar

La evaluación plantea, de distintas maneras, el problema fundamental de la valoración de los proyectos educativos. Aunque se ha insistido en proponer

que la evaluación sea, únicamente, un «Proceso técnico al servicio de la toma de decisiones», el proceso evaluativo sólo se justifica, en última instancia, por la afiliación a un conjunto determinado de criterios de valor. Rehuir o minimizar el problema de la valoración es rehuir y minimizar el sentido y propósito de la evaluación misma y es, también, una situación paradójica, frecuente en los modelos de evaluación educativa comúnmente planteados.

Evaluar es valorar, asignar valor. Este es el sentido más inmediato del concepto de evaluación. No puede dársele otro sentido sin que se distorsione su significado esencial y se generen complejidades lexicológicas y semánticas.

Evaluación educativa como proceso de valoración

El proceso de evaluación, aplicado a programas y proyectos educativos, necesariamente confronta la problemática del valor de la educación en general y, en concreto, plantea el problema de los valores asociados con los proyectos específicos que se están evaluando.

Está fuera de la intencionalidad y las posibilidades de este trabajo hacer señalamientos sobre el valor de la educación en sí. Basta indicar que plantear y analizar el problema de ese valor implica ejercicios fundamentales de análisis, emanados de diversas disciplinas caracterizadas por distintas tendencias ideológico-políticas y que, fundamentalmente, requieren planteamientos detallados de naturaleza filosófica, económica y sociocultural.

a). Criterios operativos empleados en la evaluación de programas y proyectos educativos.

A quien realiza la práctica de la evaluación de programas educativos le preocupa la identificación de criterios operativos de valoración. En términos generales, los programas educativos tienden a utilizar los siguientes criterios:

- Es valioso el cumplimiento de los objetivos del programa porque éstos expresan la razón de ser del mismo.

- Es valioso alcanzar logros, efectos o -resultados que superen los productos alcanzados por programas de naturaleza similar. Se consideran valio-

sos porque se asocian con un avance cualitativo del programa que llega a alcanzarlos.

Es valioso obtener beneficios que superen los costos implicados en el programa. Este tipo de relación entre costos y beneficios se considera de interés porque se asocia con un ordenamiento eficaz de los recursos destinados a los programas.

Cada uno de estos criterios presenta diversas posibilidades y está sujeto a limitaciones de diversa índole.

El logro de los objetivos como criterio operativo de valoración

Por lo que respecta al cumplimiento de los objetivos puede señalarse que, antes de garantizar que este cumplimiento pueda considerarse como criterio operativo de valor, es conveniente efectuar una evaluación de los propios objetivos. Es preciso dilucidar si los objetivos del programa están relacionados con algún valor que pueda garantizar su legitimidad.

Generalmente, se reconoce que los objetivos de un programa son válidos operativamente cuando expresan respuestas a necesidades concretas de una población-meta determinada. Por otra parte, estas necesidades son expuestas con frecuencia en función de las discrepancias definidas por las situaciones existentes y las deseadas en una determinada población-meta. Existen, sin embargo, percepciones diferentes en relación a estas discrepancias y, en un programa educativo, tales percepciones se focalizan dentro de tres grupos fundamentales de agentes: entidades directivas, entidades ejecutoras y entidades beneficiarias.

Hay contraposiciones en cuanto a la percepción de las situaciones existentes, de acuerdo a la óptica de los distintos agentes que participan en los proyectos. Hay, sin embargo, discrepancias mayores en cuanto a la proposición de las situaciones deseadas para las poblaciones-meta, tal y como son percibidas, de diversas maneras, por los agentes que participan en los proyectos. Estos confrontan la disyuntiva de resolver necesidades de distinta naturaleza: las de los patrocinadores; las de quienes implantan el proyecto, o las necesidades de la población-meta.

Siempre podremos argumentar que resulta obvio que los proyectos justifican su existencia en función de las necesidades de la población-meta. La práctica, sin embargo, manifiesta que esta obviedad no se refleja comúnmente en las acciones cotidianas de los mismos. Por tanto, es conveniente establecer el tipo de necesidades específicas que fundamentan los objetivos concretos de un programa, antes de considerar el logro de éstos como criterio operativo de valoración.

El logro de mejores resultados como criterio operativo de valoración

En relación al logro de resultados, cuantitativos y cualitativos, alcanzados por programas de naturaleza similar, conviene señalar que, si bien es cierto que este logro pudiera ser usado como criterio operativo de valoración, la determinación e interpretación del mismo presenta diversas dificultades.

En primer lugar, es difícil llegar a una definición unívoca y generalizada acerca de los productos o resultados de un proyecto o acción de naturaleza educativa. Existe, inclusive, una disparidad de percepciones en relación a los resultados de los mismos, que tienden a acentuarse dentro de tres ámbitos fundamentales: las entidades patrocinadoras y de financiamiento de los proyectos; los equipos de coordinación y ejecución de estos planes; los supuestos beneficiarios de las acciones dentro de las poblaciones-meta, y diversos grupos, formales e informales, dentro de los ámbitos de operación de los proyectos. Comúnmente, tiende a no existir acuerdo en relación a sus resultados, según sean percibidos, por grupos e individuos, dentro de esos tres ámbitos diferentes.

En segundo lugar, suponiendo que exista acuerdo sobre el posible tipo de resultados específicos, persiste el problema de discernir si se deben efectivamente a la acción del proyecto o son, más bien, explicables por la interacción del trabajo con otros elementos del ámbito de operaciones o, más aún, simplemente se deben a situaciones provocadas por la intervención de factores ajenos al proyecto mismo.

Por último, los resultados de un proyecto que pretende el beneficio social y, de manera particular, los resultados de un proyecto educativo, son percibidos como guardando, entre sí, diversas relaciones de prioridad y jerarquización. Algunos de esos productos pudieron ser pretendidos por el proyecto. Otros, en

cambio, pudieron haberse presentado, independientemente de haber sido buscados o no por el proyecto, sin que esto signifique que sean, o no, importantes.

Sin duda habrá situaciones en que pueda, incluso, atribuirse una valoración negativa a determinados logros, previstos por objetivos específicos, que fueron alcanzados por el proyecto. En otras ocasiones, por el contrario, el proyecto podrá haber provocado ciertos alcances, ajenos a las previsiones iniciales del mismo y que, bajo determinadas circunstancias, puedan ser juzgados como los logros más importantes del trabajo.

Aún teniendo en cuenta las limitaciones anteriores puede señalarse que el aprendizaje, entendido como mejoramiento de las capacidades individuales y grupales, constituye uno de los logros más importantes de los proyectos educativos. Consecuentemente, el análisis del aprendizaje adquirido por los beneficiarios de los proyectos educativos es, de diversas maneras, un criterio operacional de valoración.

Relaciones costo-beneficio, o insumo-producto, como criterio operativo de valoración

Han sido múltiples los intentos por utilizar diversos tipos de relación entre costos y beneficios, dentro de los proyectos educativos. Sin embargo, frecuentemente se han limitado al ámbito de la educación formal, realizándose, preferentemente, a nivel «macro», nacional o regional.

Resulta difícil valorar, en escalas compatibles, los costos y beneficios de los programas educativos. Particularmente, es complicado establecer esta compatibilidad en escalas monetarias.

Los «estudios de costo-beneficio» y «estudios de rendimiento de la inversión educativa» soslayan las dificultades señaladas mediante la adopción de una serie de suposiciones y reducciones de carácter teórico que tienen cierta validez y consistencia a nivel «macro», pero cuya significación, a nivel «micro», es cuestionable.

Recientemente, las metodologías para establecer relaciones entre costos y beneficios de proyectos que pretenden el beneficio social se han desplazado hacia un enfoque específico que se engloba dentro de los criterios generalmente denominados de «costo-efectividad». Aquí se expresan algunos

señalamientos en relación a este tipo de criterios en virtud de que determinan una perspectiva atrayente para analizar la rentabilidad de proyectos de beneficio social y, especialmente, de proyectos educativos a nivel micro. De conformidad a estos criterios, la parte fundamental del estudio, de relaciones entre costos y beneficios es parte integrante de un tipo de análisis global: el de insumos de un proceso en relación a los productos obtenidos por el mismo. Dicho análisis está constituido, por consiguiente, no tanto por la reducción, a través de determinados procedimientos, de los costos y beneficios de los programas a escalas compatibles con el propósito de determinar la rentabilidad de la inversión educativa, sino que se estructura básicamente por el estudio de las formas y niveles de aplicación de los recursos para el logro de distintos tipos de resultados específicos. Así, por ejemplo, se puede insistir, tomando criterios de costo-efectividad, en determinar indicadores tales como:

- * Número de horas de trabajo directo en el campo, por periodo de operación del proyecto.

- * Costo unitario por beneficiario del proyecto en la población atendida.

- * Distribución de recursos, de distinta índole, a diversos tipos de actividades realizadas dentro del proyecto: planeamiento-programación, investigación, capacitación, etcétera.

Los indicadores señalados tienen, desde luego, un valor muy relativo y su interpretación es restringida. Pueden, sin embargo, contribuir a la definición de criterios operativos de valoración fundamentados en la relación existente entre costos y beneficios asociados a un proyecto determinado. Requieren, sin embargo, una interpretación adecuada dependiendo de los casos y circunstancias particulares de cada proyecto.

La experiencia sugiere que los indicadores de la relación costo-efectividad resultan, frecuentemente, muy aleccionadores. Se ha dado el caso de proyectos educativos en los cuales la determinación del costo unitario, por beneficiario, ha permitido establecer que quizá hubiese resultado considerablemente más económico realizar el mismo esfuerzo educativo, o uno similar, mediante procedimientos convencionalmente muy costosos y, aún así, incurrir en erogaciones mucho menos onerosas que las causadas por el proyecto evaluado. Situaciones parecidas han provocado expresiones como la siguiente: «hubiese resultado más conveniente enviar a estas personas a las universidades

más caras del mundo para que aprendieran las habilidades que este programa pretendió enseñar».

El establecimiento de relaciones insumo-producto, mediante la aplicación de indicadores de costo-efectividad, ofrece la oportunidad de conformar criterios operativos de valoración de diversa naturaleza. Presenta, sin embargo, distintas dificultades.

Existen determinadas prioridades de atención educativa que, en virtud de la decisión política de los grupos sociales implicados, deben ser atendidas de inmediato, independientemente de las relaciones insumo-producto, de cualquier naturaleza, que puedan generarse en el proceso de atención a las necesidades relativas a las prioridades existentes. Las relaciones insumo-producto están, necesaria y permanentemente, subordinadas a las prioridades establecidas en virtud de opciones de naturaleza política.

Estas relaciones insumo-producto, costo-beneficio o costo efectividad presentan, en si mismas, dificultades de interpretación. Son fundamentalmente indicativas y únicamente pueden servir para la conformación de criterios operativos de valor si se asocian a interpretaciones cualitativas que las relacionen con los contextos específicos de operación de los proyectos.

b). Referencia sociopolítica y cultural de los criterios operativos

Finalmente, cualquier criterio de valoración es relativo a las características sociopolíticas y culturales del medio ambiente en que operan los proyectos. Estas características son las que, en última instancia, norman los criterios operativos utilizados.

Resulta difícil especificar la importancia relativa de las distintas características de naturaleza de los programas y proyectos. Sin embargo, conviene señalar que una parte importante de las mismas se expresa operacionalmente en las normas de conducta y organización social que, formal e informalmente, rigen el comportamiento de los grupos e individuos a los que se dirigen las actividades. Esas normas de comportamiento social debieran, pues, ser referidas como instancias finales para determinar criterios operativos de valoración. Más allá de ellas se encuentra el amplio campo de la actividad política y de la reflexión fundamental.

Objetividad, subjetividad e intersubjetividad en la evaluación educativa

Generalmente la evaluación educativa se considera como un proceso de apoyo a la toma de decisiones. Esto plantea un doble problema; por una parte, resulta evidente que las decisiones se tomen, frecuentemente, en un ambiente de incertidumbre y, por otra, que las mismas estén determinadas por estructuras específicas de valoración y de jerarquización social. De esta situación se deriva el hecho de que los evaluadores deban prever instancias de consideración de los aspectos subjetivos e intersubjetivos que operan en el interior de los programas y proyectos evaluados. Este hecho ha sido recientemente resaltado (G. De Landsheere, 1982) y lejos de constituir un cuestionamiento a la objetividad de los procesos evaluativos, manifiesta que los mismos se orientan a manejar formas más amplias de objetividad psicosocial. La subjetividad e intersubjetividad de los distintos agentes participantes en los programas educativos constituyen aspectos objetivos insoslayables de los procesos de toma de decisiones que el evaluador debe considerar, sistemáticamente, al proponer y aplicar procesos de valoración.

ALGUNAS CARACTERISTICAS DEL DESARROLLO DE LA EVALUACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA

Se han realizado distintos intentos, de carácter general, orientados a sistematizar y evaluar experiencias innovadoras de educación de adultos en América Latina (Céspedes y Gutiérrez, 1981; Latapí, del Río, Fernández y Riquer, 1982). Estos esfuerzos contribuyen a precisar marcos teóricos para evaluar acciones de educación de adultos, particularmente de aquellas que se han realizado con el propósito de buscar alternativas para este tipo de educación. Existen, además, distintos esfuerzos que caracterizan a la evaluación de educación de adultos en América Latina a partir de la década de los 70. A continuación se señalan algunos de ellos.

Evaluación de proyectos de alfabetización funcional

Se advierte una conceptualización de la evaluación dentro de los proyectos de alfabetización funcional (O'Oijens, 1970; de la Peña, 1971). Dentro de este tipo de proyectos se identifica la evaluación de base que, a través del

estudio del medio, pretende facilitar el conocimiento de la situación vital y de las características de los grupos humanos cuyo nivel educativo se pretende elevar. La evaluación de base permite identificar y entender mejor las características sociológicas y personales de los futuros educandos con el propósito de preparar programas educativos *a la medida*. Dentro de los proyectos de alfabetización funcional se conceptualizan asimismo, la evaluación intermedia y la evaluación final cuyo propósito es realizar ajustes periódicos a los avances y establecer el logro de los objetivos del proyecto de alfabetización funcional, respectivamente. La instrumentación de los distintos tipos de evaluación señalados incluye el uso de procedimientos simples de codificación y tabulación de los datos recopilados. Se contemplan también formas simples de análisis que pretenden asociar los costos y beneficios económicos de los proyectos. Considerando la conceptualización de las evaluaciones de base, intermedia y final, se advierte, dentro de los propios proyectos de alfabetización funcional (CREFAL, 1974), una multiplicidad de propósitos, criterios y técnicas a emplearse y surge la preocupación de que en la evaluación participen todas las personas afectadas por el proyecto. No resulta muy claro, sin embargo, cómo esta participación debiera alcanzarse metodológicamente. La evaluación es considerada como un proceso realizado, fundamentalmente, por investigadores o «*especialistas*» y los criterios de valoración parecen emanar específicamente de los propósitos y planteamientos teóricos de la propia alfabetización funcional.

Evaluación en términos de la constatación de transformaciones

Existen esfuerzos diversos por establecer procedimientos de evaluación fundamentados en la constatación de indicadores que contribuyan a medir el cambio experimentado por los participantes (UNESCO, 1969) y particularmente el cambio experimental en términos del aprendizaje de habilidades (Oteiza, 1977 y Avila Alves, 1979).

Evaluación en términos del análisis de componentes relevantes de los programas y proyectos

Se han realizado estudios evaluativos orientados a estimar la demanda de servicios educativos para los adultos (Gyves, Rodríguez y Muñoz, 1982). También se han realizado estudios de carácter cualitativo enfocados a establecer la

calidad de las acciones educativas efectuadas con adultos (Ezcurra y Asociados, 1980; Gefe, 1982 y Varesse, 1982).

Asimismo, se han sugerido diversos procesos de evaluación para distintos proyectos de educación de adultos. De esta forma, en el contexto de la educación no formal (Buitrago de Gómez, 1978), se han delineado procedimientos evaluativos fundamentados en el análisis de diferentes elementos de los programas a través de la aplicación de variados instrumentos de observación por parte de los evaluadores que desempeñan roles de investigación.

Del mismo modo, se han desarrollado procesos evaluativos (Yáñez, de la Torre, Coloma, Muelana, 1980) que se fundamentan en el análisis de diferentes parámetros del proceso educativo: material didáctico, formación, y cumplimiento de objetivos y metas del programa.

Evaluación en términos de la realización de procesos sociopolíticos

Se han llevado a cabo (Cruzada Nacional de Alfabetización, Nicaragua, 1980) eventos de carácter político cuyo propósito es establecer las dificultades concretas y las posibles sugerencias de mejoramiento para los problemas operativos de proyectos masivos de alfabetización.

También se han sugerido distintas formas participativas para realizar la evaluación de la educación de adultos. En este sentido se advierten al menos tres tendencias fundamentales:

* Aquellas en las que el proceso evaluativo toma en cuenta la opinión de los supuestos beneficiarios de los proyectos, para la conformación de hipótesis y marcos de referencia que resulten significativos para los propios beneficiarios (Walker, 1980).

* Aquellas en las que el proceso evaluativo se integra dentro de distintas formas de investigación participativa la que, a su vez, es considerada como una estrategia de la educación de adultos (Fernández y Tandon, 1981).

* Aquellas en las que la propia evaluación es entendida como un proceso educativo que se conforma a través del ejercicio del juicio crítico de los participantes, dados los diferentes tipos de decisiones que determinan la existencia y funcionamiento de los programas educativos (Zúñiga, 1983).

CONSIDERACIONES DE CARACTER METODOLOGICO

Desde el punto de vista metodológico se advierte una amplia diversidad de enfoques en los estudios y procesos de evaluación educativa que se realizan en la Región.

Componentes metodológicos de la evaluación a nivel macrosistema

a) Criterios de evaluación frecuentemente propuestos:

- Relevancia de programas y proyectos, en términos de congruencia entre objetivos sociales y educativos.
- Equidad en la distribución de recursos a nivel intersectorial y entre distintos programas y proyectos educativos.
- Atención a las demandas sociales.
- Logros mínimos de bienestar.

Estos criterios son generalmente preestablecidos en función de marcos de referencia jurídico-legales y de demanda social.

b) Metodologías frecuentemente empleadas:

- Diversas técnicas de investigación social, fundamentalmente de carácter estadístico, dentro de marcos de referencia jurídicos-normativos.
- Análisis conceptual-cualitativo de congruencia entre programas y marcos normativos.

c) Componentes de los procesos de evaluación:

- Establecimiento de un marco normativo de referencia.
- Derivación de hipótesis de comportamiento del sistema educativo en términos de sus funciones: académicas, socioeconómicas y políticas.

- Análisis de información cuantitativa y cualitativa en relación a las hipótesis del comportamiento del sistema.

- Determinación de insuficiencias y suficiencias del sistema.

- Delineación de estrategias de desarrollo del sistema.

Componentes estratégicos de la evaluación a nivel de programa

a) Criterios de evaluación frecuentemente propuestos:

- Eficiencia y eficacia interna de los programas.

- Congruencia entre objetivos y metas programáticas y planes nacionales o sectoriales.

Estos criterios son generalmente preestablecidos mediante mecanismos de planificación sectorial.

b) Metodologías frecuentemente empleadas:

- Diversos estudios de proceso-producto-impacto.

- Estudios de costo-beneficio.

- Estudios de costo-efectividad.

- Análisis-diagnóstico de programas desde diversos puntos de vista: atención a necesidades de poblaciones-meta; eficiencia y eficacia interna; gestión de programas educativos y administrativos, etcétera.

c) Componentes de los procesos de evaluación:

- Establecimiento de marcos operacionales y programáticos.

- Determinación de propósitos de la evaluación.

- Diseño de estrategias específicas de captación, análisis y uso de la información.

d) Resultados:

- Diversos reportes de evaluación según los intereses de los responsables de la gestión programática.

Componentes estratégicos de la evaluación a nivel de proyecto

a) Criterios de evaluación:

- Eficacia y eficiencia internas.
- Resultados no previstos.
- Valoración y percepción de supuestos beneficiarios y de los ejecutores de los proyectos.

Estos criterios suelen ser preestablecidos a través de la intervención de marcos programáticos o institucionales pero, al mismo tiempo, se encuentran casos en que son generados por los propios procesos educativos.

b) Metodologías:

- Estudios etnográficos.
- Estudio y análisis de casos.
- Procesos de investigación participativa.
- Seminarios y talleres evaluativos.
- Estudios cuasiexperimentales.
- Estudios clínicos.

- Estudios de evaluación formativa.

c) Componentes de procesos de evaluación:

- Diversos, según la metodología empleada.

d) Resultados:

- Diversos, según la metodología empleada y propósitos de la evaluación.

Componentes estratégicos de la evaluación a nivel de actividad

- Dentro de la amplia diversificación que existe para la evaluación específica de actividades en proyectos educativos, se puede indicar que, en este nivel, cobran particular relevancia los procesos de seguimiento y de evaluación formativa. Sin embargo, dada la diversidad de las actividades que conforman los programas y proyectos educativos, es preciso señalar que el diseño de estrategias de evaluación resulta poco tratable desde una perspectiva general. Sólo podemos señalar que, a nivel de actividades, los procesos evaluativos se fundamentan en la alternancia de la reflexión crítica y la acción. Los esquemas pueden ser diversos: denotación, connotación, estructuración y acción; ver, juzgar y actuar; programar, ejecutar y evaluar, etc. Casi todos estos esquemas tienden a ser considerados como continuos, interactivos y participativos, y a integrarse a los estilos de gestión de los programas y proyectos.

MODELOS Y ESTANDARES DE EVALUACION EN LA EDUCACION DE ADULTOS

Benjamín Álvarez
Universidad Javeriana, Colombia

INTRODUCCION

Existen cuatro aspectos fundamentales relativos a la evaluación de programas de educación de adultos que requieren de un esclarecimiento conceptual:

- La definición de la educación no formal alrededor de la cual se ha agrupado la mayor parte de los programas de educación de adultos.
- La cuestión de los intereses y las finalidades a las cuales pueden responder tales programas.
- Los modelos y, en general, la tecnología a utilizar en el proceso de la evaluación.
- Los principios o criterios para juzgar la evaluación.

Estos aspectos están íntimamente vinculados entre sí, a través de dos tipos de preocupaciones: las relacionadas con el rigor, con la elegancia científica y con la eficacia técnica, y las de carácter eminentemente político y ético.

El primero de los aspectos, el de la concepción de la educación no formal, ha sido ampliamente mencionado pero escasa y ligeramente tratado, hasta el punto en que aún no se llega a un consenso en torno al significado de la dicotomía educación formal y educación no formal. Quizás valga la pena analizar los elementos constitutivos del contexto educativo que cada programa de adultos ofrece. En efecto, las evidencias obtenidas hasta el momento parecen indicar que existen múltiples alternativas de aprendizaje para el adulto.

El sentido y la dinámica del contexto educativo están dados por la finalidad, la cual responde a intereses sociales conscientes o inconscientes.

Los modelos y tecnologías para juzgar dichos programas, sus fines y resultados poseen una doble orientación: el conocimiento y la valoración. Sus estándares o criterios que han de guiar una evaluación intentan, a su vez, dirigirse a esos dos aspectos desde la perspectiva del rigor científico y desde la perspectiva ético-política.

EDUCACION NO FORMAL Y EDUCACION DE ADULTOS

Manzoor Ahmed (1983) considera que en la década de los 70 «se logró una mayor claridad conceptual y de definición de la educación no formal, aceptándose ampliamente la triple taxonomía de educación formal (o escolar), no formal (o extraescolar) e informal (paralela)». Después de revisar los grandes problemas educativos o cuestiones críticas de la educación, Ahmed concluye que «para poder hacer frente a los problemas educativos que se producirán en las últimas décadas de nuestro siglo, será necesario seguir ampliando esa zona mal definida que se extiende entre los modos formal y no formal de aprendizaje». Esto parecería una contradicción, a no ser que se acepte que la concepción misma de la educación no formal requiere de una revisión profunda y de la creación de un aparato analítico más preciso y útil.

Luego de un estudio que en 1975 reunió información sobre una amplia gama de programas educativos en Colombia, se propuso reemplazar la tecnología educativa formal, no formal e informal, por el desarrollo de perfiles de programas educativos en base a las variables contextuales que las podían describir. Actualmente se está ensayando este esquema en Africa. Los primeros datos obtenidos por E. Adams parecen confirmar la utilidad de este nuevo camino emprendido.

CURRICULO Y FINALIDADES DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Muchos programas de educación de adultos suelen estar relacionados con fines sociales tales como el desarrollo, la adopción de innovaciones, el mejoramiento de la calidad de la vida, la nutrición, la conscientización, etc. Un programa de educación agrícola puede, por ejemplo dirigirse a difundir información técnica o a desarrollar destrezas útiles en las labores del campo o incluso a facilitar la formación de una infraestructura comunitaria de ayuda mutua que sirva de base para la creación de mejores sistemas de producción y mercado. La alfabetización tiene la posibilidad, en otros casos, de orientarse al

aprendizaje de los rudimentos de la aritmética y la lectura o también a la toma de conciencia de una situación social determinada. Puede tratarse de una metodología educativa y altamente prescriptiva o de un proceso abierto e inductivo.

En general, el currículo educativo se guía por finalidades diferentes, las cuales, con frecuencia, dependen de intereses de grupos, que algunas veces aparecen clara y expresamente manifiestos y, otras, camuflajeados a través del mismo proceso de enseñanza.

La educación, en efecto, está relacionada no solamente con fines de conocimiento, sino también con fines de poder social. El currículo refleja sutilmente los propósitos que busca en su organización, recursos, tendencias y contenidos. La clasificación de estas intencionalidades es de gran importancia para la tarea educativa.

MODELOS Y TECNOLOGIA EDUCATIVA

El esfuerzo hecho, particularmente en los Estados Unidos, durante los últimos 15 años, con el objeto de aplicar el conocimiento y los procesos científicos a la evaluación de los programas educativos y, en general, de los programas sociales, motivó la aparición de numerosos modelos o esquemas de evaluación, algunos de los cuales conservan las orientaciones y características de la metodología investigativa que se había venido empleando en las ciencias sociales, especialmente la dirigida a la comprobación empírica de hipótesis o, en términos muy amplios, a la generación de conocimientos. Otros, en cambio, intentaron facilitar los juicios de valor y la toma de decisiones. Para ello se ha ensayado una gran variedad de técnicas y alternativas metodológicas.

DESARROLLO DE ESTANDARES PARA LA EVALUACION

Después de 20 años de un aumento periódico de las inversiones en programas de educación y desarrollo humano a través del mundo entero y de un periodo posterior de reflexión y valoración, los estudios evaluativos se han convertido en un espacio de aproximación de las políticas, de los investigadores y de quienes ejecutan tales programas.

Hasta hace poco, el campo de la evaluación de programas sociales y educativos se caracterizó por un cierto nivel de ambigüedad en su definición y métodos, por una falta de criterios de calidad aceptados comúnmente y por un permanente conflicto de intereses.

Subsisten desacuerdos en torno a los modelos, procedimientos y resultados de la evaluación; más aún, se discute sobre la naturaleza misma de tal actividad (¿es la evaluación una disciplina, una profesión, un método?).

La necesidad de buscar algunos acuerdos básicos, mantener el rigor de calidad en la práctica de la evaluación y facilitar las relaciones apropiadas entre los grupos de personas involucradas directamente en la evaluación, es decir: los evaluadores, los contratistas y las poblaciones afectadas por este proceso, ha motivado la emergencia de ciertos principios o guías para las actividades evaluativas llamadas en términos generales «estándares».

El desarrollo de estándares para la evaluación en los Estados Unidos comenzó alrededor de 1920 con la elaboración de pruebas normalizadas de habilidad y rendimiento a escala nacional, las cuales fueron diseñadas para evaluar el progreso escolar de los alumnos.

Las reformas educativas más importantes durante las tres décadas siguientes se orientaron a la valoración de los logros de los estudiantes. En los años 60 se presenció en el mundo entero una verdadera explosión de programas, proyectos experimentales, materiales educativos y reformas de currículo. Se esperaba que todas estas actividades tuvieran algún tipo de evaluación puesto que se invirtieron grandes sumas de dinero provenientes de fondos públicos y privados.

Hoy día, la calidad de la educación se ha convertido en un tema de actualidad política. Casi se trata de un problema de características globales. En efecto, los países de bajos y medianos ingresos ampliaron las posibilidades de acceso al sistema escolar en una forma sin precedentes en la historia, y multiplicaron también la oferta educativa a través de programas de educación no formal para su población adulta. No obstante, la calidad de sus servicios educativos es un tema de preocupación frente a los datos existentes sobre retención, rendimiento escolar, deficiencias de la oferta y éxito de los egresados.

Los países industrializados muestran esta misma preocupación. El presidente de los Estados Unidos, por ejemplo, el 20 de mayo de 1983, se dirigió a

los graduados de Seton Hall deplorando el malgasto e ineficiencia de las escuelas del país. Sus planteamientos parecían, sin duda, influidos por las conclusiones presentadas en los meses anteriores por la Comisión Nacional de Excelencia Educativa, resultados que han conducido a muchos dirigentes de la educación a buscar un sistema más riguroso de evaluación de la misma.

En 1981, después de cinco años de trabajo, un comité compuesto por investigadores y representantes de las asociaciones educativas estado-unidenses más notables y con mayor experiencia en el campo de la evaluación, identificó 30 estándares de evaluación con el fin de que sirvieran de ayuda a las personas involucradas en el proceso de valoración, de tal manera que éste fuera conducido efectiva, justa y eficientemente.

La lista de los estándares desarrollados es como sigue:

Estándares de utilidad

1. Identificación de la evidencia.
2. Credibilidad del evaluador.
3. Alcance y selección de la información.
4. Interpretación valorativa.
5. Claridad del informe.
6. Diseminación del informe.
7. Cumplimiento del informe.
8. Impacto de la evaluación.

Estándares de factibilidad

1. Procedimientos prácticos.
2. Viabilidad política.
3. Costo-efectividad.

Estándares de propiedad

1. Obligación formal.
2. Conflicto de intereses.
3. Discusión plena y franca.
4. Derechos del público a conocer.

5. Derechos de los sujetos humanos.
6. Interacción humana.
7. Informe balanceado.
8. Responsabilidad fiscal.

Estándares de precisión

1. identificación del objeto.
2. Análisis de contexto.
3. Descripción de propósitos y procedimientos.
4. Fuentes de información difundibles.
5. Validez de las mediciones.
6. Contabilidad de las mediciones.
7. Control sistemático de los datos.
8. Análisis de la información cuantitativa.
9. Análisis de la información cualitativa.
10. Conclusiones justificadas.
11. Informe objetivo.

Detrás de la noción de estándares de evaluación existen varios supuestos. Su desarrollo supone la presencia de criterios de calidad, según la definición que el diccionario sugiere: «una medida reconocida de comparación de valor cuantitativa o cualitativa...», «un grado o nivel de requisito o excelencia...». En el caso de la evaluación de programas educativos, los criterios de calidad generalmente se basan en la tradición científica empírica de las ciencias sociales. Pero el desarrollo de estándares supone también principios de responsabilidad de acuerdo a los cuales se definen y enfrentan los conflictos de valor y poder.

La responsabilidad, un tema político, se encuentra estrechamente vinculada a las condiciones de la vida y a la sabiduría moral de los pueblos.

Los criterios de calidad tienden a poseer características cosmopolitas, mientras que los principios de responsabilidad social no pueden separarse de las circunstancias nacionales y de los tópicos políticos de importancia local; es por ello que cada sociedad debe buscar el desarrollo de sus propios estándares de evaluación. La elaboración de estándares internacionales no podrá ser indiferente a los problemas educativos de naturaleza mundial, al actual orden educativo internacional, a las desigualdades existentes y al papel de la ciencia y la tecnología en una perspectiva global, así como a la responsabilidad de la comunidad de investigadores y evaluadores de la educación.

¿QUIEN JUZGA A LOS JUECES?

Carlos Rodríguez Brandao
UNICAMP, Brasil

1. La evaluación es un rito de fines de período, cuyo uso se ha incrementado desde hace algunos años. Negándose como rito donde con frecuencia las decisiones respecto a la continuidad y cambio de lo que se evalúa ya están definidas y establecidas de antemano, la evaluación pretende ser, al mismo tiempo, método y momento, una etapa lógica de un trabajo dominado por la previsión y la racionalidad.

2. Sobre todo en *programas especiales de mediación*, a través de agencias profesionales de prácticas sociales dirigidas a las clases populares o a las sociedades sin clases (indios) -como en el caso de la alfabetización, de la educación de adultos, de la extensión agrícola o del desarrollo rural integrado-, la evaluación sirve en realidad a dos objetivos que su retórica oculta cuidadosamente: *control y calificación legitimadora*.

3. Cuando se ejecuta el *poder de evaluar* un programa hacia abajo, la evaluación se constituye en un instrumento recurrente de control del trabajo directo y, principalmente, del orden del trabajo. En la instancia del *poder de evaluar* hacia arriba -donde, en general, evaluadores externos al programa calificarán su evaluación interna- ésta funciona como un instrumento periódico de justificación legitimadora y de componenda.

4. Cuando un programa especial de educación se dirige a grupos sociales de diferentes tipos o comunidades populares, se proclama que el objetivo principal del *momento de evaluación* es la verificación de la calidad de la práctica y de la realización y significado de sus efectos en favor de aquellos a quienes se dirige. Esto es, el programa es evaluado y la comunidad, directa o indirectamente, es la beneficiaria de los cambios producidos. Sin embargo, la regla general es que los «programas», «proyectos» y «experiencias» de educación dirigidos a sectores populares son evaluados en función del doble interés del propio programa, proyecto o experiencia: 1) Mantener la casa en orden, de tal manera que, a través de una rutina de rendimiento de cuentas (informes, fichas y otros métodos que la metodología no deja de desarrollar), empezando por los realizadores locales-comunitarios (en general populares), todos los ejecutores directos o indirectos de algún trabajo, no sólo son controlados por alguna ins-

tancia superior, sino que éstos lo sienten continuamente. 2) Agregar datos e indicadores cualitativos de realización del trabajo a una retórica de justificación de la necesidad de permanencia, de ampliación y aumento del poder simbólico y social del programa, proyecto o experiencia.

Para un gran número de programas, la mayor utilidad de la evaluación es la conquista del presupuesto, y la menor es algún pensamiento crítico sobre el sentido del trabajo pedagógico al que se dirige. En verdad, tal pensamiento se realiza al margen de evaluaciones de rutina o de ímpetus evaluadores y nada tiene que ver con éstos. Por el contrario se realiza por personas de esferas intermedias de la agencia que efectúa el trabajo y, en general, mientras es más crítico es más oculto para los mandos superiores de control de la propia agencia. Así, hasta aquí tenemos relaciones convergentes de rito (la evaluación formal), de crítica (la evaluación espontánea) y de juego (la cuestión del «qué hacer» entre una cosa y otra).

5. Aún cuando la evaluación sea crítica desde el punto de vista de la metodología adoptada, su producto no altera significativamente la rutina de la práctica pedagógica promovida. La evaluación es absorbida por esta rutina, activando a través de ella el mecanismo (a veces ideológicamente negado como existente) de relaciones jerárquicas (muchas veces autoritarias) entre las esferas de poder y trabajo, obteniendo los provechos de la legitimación de los derechos institucionales y políticos del «programa» -siempre en competencia con otros, dentro o fuera del ámbito del «servicio público» - y el mínimo de recursos que, con la ayuda de un buen informe de «fin de año», garantiza un año más de ejercicio. Hay evidencias continuas de que un súbito cambio de dirección a las resoluciones tomadas como mandato en un seminario, poseen más fuerza transformadora de propuestas, direcciones y estrategias de práctica, que cualquier evaluación. Esta relación se altera cuando la propia evaluación es un acto de voluntad de la esfera de poder del programa que *a priori* la coloca como un factor más de justificación de las decisiones a ser tomadas independientemente de sus resultados. Por otro lado, el poder del producto de una evaluación es mínimo cuando existe demanda de los ejecutores directos del trabajo (monitores o profesores, emisarios del programa en la comunidad o involucrados pertenecientes a la localidad) o cuando es una demanda de sus sujetos-destinatarios (alumnos, la comunidad, etcétera).

6. Esta doble relación de *control y justificación* que la retórica de la evaluación oculta, pero que da pleno sentido a la realidad de su práctica, tiende a volverse más aguda en una dirección u otra, de la siguiente manera: a) am-

pliando su poder de control sobre las instancias de realización de la práctica cuando hay discrepancias o sospechas sobre las mismas entre quien constituye y controla el programa, como una forma de poder que utiliza y quien piensa y realiza el programa como una forma de trabajo al servicio de sus sujetos beneficiarios; b) ampliando su poder de *justificación* desde las instancias técnicas de realización hacia las de poder (direcciones) y de ahí hacia arriba cuando hay evidencias (caso común) de que el desfase entre las metas establecidas y los resultados obtenidos es notorio. Este es el momento en que la función principal de una evaluación puede llegar a ser la producción de datos que articulados con una buena retórica, expliquen y justifiquen la problemática.

7. Un análisis más amplio hace evidente que, a lo largo del tiempo, un programa de educación en una comunidad popular es evaluado en forma diferenciada. Aquello que se considera como «la evaluación» es solamente una de las modalidades del pensar colectivo sobre el programa; no es raro que sea la modalidad menos significativa, aunque el poder de evaluar la haga la más significativa. Simplificando las alternativas de relaciones de contenido de lo evaluado, es posible clasificarlas provisoriamente de la siguiente manera:

- *La evaluación comunitaria*: aquélla que, con sus actitudes personales, grupales y comunitarias, establecen las personas y unidades de representación de la vida local en relación a un programa educativo y sus etapas: incorporar, resistir, relacionarse selectivamente con él, etc. (algunas veces, la mejor manera de saber lo que significa el trabajo de educación y desarrollo para una población «involucrada», es conversar con quien, por algún motivo, se rehusa a dejarse «involucrar»).

- *La evaluación orgánica*: aquélla que los agentes y grupos de articulación política o de clase en la comunidad hacen activamente respecto del sentido de la práctica pedagógica promovida (lo que piensan del programa y cómo se relacionan con él los agentes de los diferentes movimientos sociales de la localidad o de la región).

- *La evaluación crítica* (necesita un nombre mejor): aquella forma en que técnicos y/o profesionales del proyecto, del área o de sectores próximos de la vida social, piensan respecto al programa. En realidad, es la evaluación permanente que se realiza en la práctica, aún cuando no haga de su práctica un sistema.

- *La evaluación técnica formal*: aquélla que se hace oficialmente, como un momento de racionalidad del proceso y como un medio técnico de excelencia del trabajo educativo.

8. En la rutina del ejercicio colectivo de un programa de educación o de educación y desarrollo, la lógica opera como un proceso de ilegitimación excluyente. Esto significa que, *a priori*, sólo se considera como modalidad legítima de evaluación a la «evaluación técnica formal» conducida por los agentes del propio proyecto o por agentes constituidos, ya sea por ellos o por una autoridad de poder del programa. Otras modalidades más espontáneas, menos comprometidas y, frecuentemente, más críticas y próximas de una verdad necesaria, únicamente se toman en cuenta cuando son factibles de ser incorporadas y subordinadas al *poder de evaluar* de la evaluación técnica formal; cuando pueden ser subordinadas a su lógica y, consecuentemente, pueden fortalecer sus intereses de algún modo.

9. Así, aquello que se ha denominado como *evaluación participativa* puede ser un buen ejemplo. Dado que es poco común, en la mayoría de los programas, la posibilidad de una participación sustantiva en la esfera de las decisiones, la figura de una participación adjetiva en momentos de menor importancia de la práctica de evaluación (así como de la planificación de la investigación) sirve a dos objetivos:

- Para ampliar la acción de control sobre personas y grupos involucrados en el o por el programa, una vez que la participación adjetiva (participar en el trabajo sin poseer poder) comprende un mayor número de sujetos y grupos sociales populares, en el ámbito de la lógica y del poder simbólico del programa.

- Para ampliar hacia el interior de la comunidad y hacia el contexto externo del programa (en dirección a las agencias en competencia o a sectores de decisión) su legitimidad; es más «válido y auténtico» porque la «comunidad» está participando. Esta participación a medias cambia la figura y refuerza la retórica, sin modificar en lo absoluto el orden de relaciones de trabajo/poder en torno al programa: más personas de la comunidad participan sin decidir *versus* menos personas de esferas de dirección deciden sin participar.

10. Un último orden de reflexiones debe ser considerado aquí. Algún día será necesario hacer el inventario de las innumerables experiencias de programas especiales de educación que nunca salieron de sí mismas: a) debido a

que la posibilidad de tránsito de la situación experimental (en general provisoria y excelente) para situaciones rutinarias de trabajo pedagógico siempre fue inviable (lo que muchas veces se sabe desde el inicio); b) porque el «programa especial» tenía como único objetivo probar su propia especialidad y, una vez realizado y evaluado, se termina; c) o porque el programa, de hecho, correspondía a posibilidades tales de participación popular sustantiva (participar en el trabajo, tomando parte del poder que determina el orden del mismo), que por eso terminó siendo encerrado por alguna instancia directa o indirecta de poder, para quien la «participación popular» es buena «pero con las riendas cortas».

11. Existe otra consideración pintoresca en la cual la evaluación participa con entusiasmo. Dadas las condiciones actuales de producción del trabajo pedagógico en educación del primer grado, por ejemplo, no es difícil suponer que mientras más excelente sea un programa especial (lo que significa que tuvo por algún tiempo muchos recursos, estupendos técnicos y condiciones «especiales» de articulación), tanto menores son sus posibilidades de transformarse en realidad educativa; o sea, mientras mejor sea evaluado como experiencia, es peor como posibilidad.

12. Algunos ejemplos son particularmente interesantes. Entre los educadores con quienes he conversado, existen pruebas de que las condiciones del ejercicio real y rutinario del magisterio de primer grado en el interior del noreste ha llegado a un grado extremo de deterioro. Las respuestas oficiales se encuentran en la multiplicación de una serie de programas especiales en donde se ubican la mayor parte de los recursos, las mejores condiciones y el personal más calificado. Una multitud de profesores autodidactas muere sin ayuda, mientras un municipio agraciado (al menos por un par de años), vive una gloriosa «experiencia de educación integrada». Experiencia que, repito, puede ser excelente como parte de un programa especial, pero no converge con la «escuela cotidiana». Es su negación.

13. La propia concentración de atenciones, presupuestos, intereses y seminarios en programas especiales de educación, tiene como resultado la multiplicación de una mentira legitimada respecto al estado actual de la educación del pueblo en Brasil. Esto es lo que políticamente necesita ser evaluado, antes que sus resultados pedagógicos, para así probar, en la apariencia de su excelencia, su falta de utilidad.

14. Todo lo dicho -apenas la introducción generadora de un debate- no significa que no se deba intentar, en la medida de lo posible, transformar aquí

y ahora la educación. Si la evaluación de un proceso educativo puede ser instrumento para eso, ella debe ser también, aquí y ahora, evaluado críticamente. En fin, al pensar en «evaluación» y hablar de *jueces* en el título que puse a este mar de ideas, no quise hablar mal de la justicia, sólo de esa justicia que anda por ahí.

ÍNDICE

TERCERA PARTE

EXPERIENCIAS DE EVALUACION EN PROGRAMAS Y PROYECTOS DE EDUCACION DE ADULTOS

La experiencia de acompañamiento, evaluación y control en un programa de educación de adultos.

Adolfo López

Historia y situación de la evaluación en el MOBRAL.

Terezinha Wiggers de Almeida (coordinación),

Elisa Marina do Nascimento e Isadora Alba Veronese.

Reflexiones sobre el Laboratorio de Acción Comunitaria.

Joao Bosco Pinto

Evaluación de la educación indígena en Ecuador: reflexiones y experiencias.

Carlos Coloma

Regulación, evaluación y redefinición de un proyecto técnico-social de promoción campesina en Perú.

Vicente Santuc

FASE: un proceso de autoevaluación.

Carlos Minayo

La evaluación de la acción cultural: el Programa Padres e Hijos.

Howard Richards

Evaluación en curso de proyectos de educación popular extraescolar.

Liliana Vaccaro

Historia de una escuela para el pueblo: Proyecto «Joao de Barro».

Claudete de Jesús Ribeiro

EXPERIENCIAS DE EVALUACION EN PROGRAMAS Y PROYECTOS DE EDUCACION DE ADULTOS

LA EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO, EVALUACION Y CONTROL EN PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS

Adolfo López
Viceministro de Educación de
Adultos, Nicaragua

INTRODUCCION

La educación en Nicaragua antes del triunfo de la Revolución Popular Sandinista, el 19 de julio de 1979 se dio como un fenómeno. como un hecho, que se ajustó a determinadas condiciones materiales de la sociedad.

Nuestra nación ha sido subdesarrollada y víctima permanente del dominio y la agresión imperialista. Las relaciones sociales internas eran las de un sistema capitalista dependiente.

El dominio que ejerció el imperialismo sobre Nicaragua en el pasado determinó la existencia de una clase dominante identificada con los intereses de aquél y una clase explotada, víctima no solamente de la opresión económica impuesta por la clase en el poder, sino también de la opresión que los Estados Unidos ejercieron en toda la nación a través de su modelo de dominación imperial, financiera, industrial y agrícola.

Este subdesarrollo material y esta relación de dominio condicionaron una situación de atraso cultural que tenía como características la alienación ideológica, la existencia de una conciencia mágica en la inmensa mayoría de la población pobre, marginada, que a falta de una explicación científica de los fenómenos naturales, buscaba darles explicaciones subjetivas, míticas, mágicas, y un exagerado prejuicio anticomunista.

La manifestación de cualquier tipo de ideas de protesta, o de repudio al sistema, experimentaba inmediatamente la represión política, cultural e ideológica, que identificaba estas expresiones como parte de una conspiración co-

munista de subversión de valores, de ateísmo contra los valores establecidos, de los cuales el propio Somoza y su guardia eran los principales «defensores».

En Nicaragua se daba una forma de educación para reproducir el modelo de sociedad establecido.

La idea central de la enseñanza era que, siendo la sociedad una estructura susceptible de perfeccionarse por sí misma a lo largo de la historia, no era necesario introducir ajustes violentos o radicales porque, según esta ideología, la sociedad misma podía suplir sus deficiencias poco a poco.

Por medio de la educación se buscaba consolidar una sociedad donde existiera una amplia fuerza de trabajo rural, sin calificación, que durante tres o cuatro meses laboraba en la cosecha de café, algodón y caña de azúcar, y el resto del año tenía que buscar cómo sobrevivir. Era una inmensa legión de nicaragüenses empobrecidos que, en esta concepción de la sociedad, no necesitaban saber leer ni escribir, simplemente debían usar la fuerza física para el trabajo y si no necesitaban siquiera saber leer y escribir, menos requerían aprender algún otro tipo de habilidad o especialización.

Es por eso que el nivel educacional del país era tan bajo, porque el universo educativo que esta sociedad capitalista dependiente necesitaba para reproducirse era limitado y se desarrollaba al ritmo de la lógica impuesta por esta dependencia.

En algunas sociedades burguesas la calificación masiva de mano de obra, incluso la alfabetización, fue necesaria para reproducir el sistema capitalista; estas sociedades alcanzaron un alto grado de industrialización y, por lo tanto, mayor especialización y habilidad en el trabajo.

Sin embargo, la sociedad nicaragüense ha sido eminentemente rural sus exportaciones han dependido principalmente de productos agropecuarios y recursos naturales: café, algodón, azúcar, minerales, contando con una pequeña y simplificada estructura administrativa y con una infraestructura sumamente frágil y limitada.

En Nicaragua, el analfabetismo afectaba a más de un 50 % de la población y, además, esta situación se presentaba como una condición insalvable de esa masa, tanto urbana como rural, destinada a asegurar la mano de obra no calificada.

La educación, que atendía un universo reducido, asumía un modelo pedagógico obsoleto, cuya función era repetir el esquema de dominación.

En Nicaragua se reproducía la ideología de la clase dominante a través de tres vías:

- . La organización del sistema educativo, que delimitaba quién debería tener acceso a la educación y hasta qué nivel
- . Los contenidos entregados, que transmitían los valores y criterios de la clase dominante.
- . La pedagogía utilizada, que llevaba al educando a aceptar y asimilar los conocimientos que le eran dados, de acuerdo con la óptica de la clase dominante.

La Revolución Popular Sandinista surge, de esta forma, como respuesta histórica a una doble situación: de injusticia secular en el ámbito interno, y de sujeción a los intereses imperialistas de los Estados Unidos, en el externo. Ambas condiciones, injusticia y dominación, están íntimamente ligadas en la historia de Nicaragua. Podemos afirmar, sin duda alguna, que la Revolución Sandinista es una respuesta a la injusticia y a la dominación.

Siendo así, no es extraño que aquéllos que se habían beneficiado con el saqueo de nuestros recursos y la institucionalización de la injusticia en las relaciones sociales, hoy se unan nuevamente y traten de imponer en Nicaragua, con la fuerza de las armas, no un modelo alternativo de cambios o transformaciones, sino la vuelta radical al pasado, del cual la Revolución Sandinista rescató a la nación.

Los enemigos de nuestro pueblo quieren volver a la antigua dependencia y sumisión, al alienamiento, a la entrega continua de la soberanía de los recursos naturales, y a la destrucción del proyecto de cambios que hemos venido defendiendo y consolidando a lo largo de estos cuatro años de revolución.

Nosotros abogamos por el derecho a la independencia, a la soberanía, a la construcción de un proyecto político nacional, cuya autenticidad probamos con nuestra experiencia y en nuestra historia.

Defendemos nuestro derecho al no alienamiento, a demostrar que es posible la independencia plena y el libre arbitrio para un país pequeño, empobrecido, frágil, que puede establecer relaciones dignas y respetuosas con todos los países y potencias, incluyendo los Estados Unidos.

Apoyamos el derecho al cambio social profundo; a la alteración de la realidad de injusticias que recibimos; a la transformación de la sociedad arcaica que heredamos. Defendemos el derecho a usar nuestros recursos naturales y financieros para el desarrollo nacional y potencial de un pueblo libre y creador. Nuestro derecho a la reforma agraria; a entregar la tierra a los campesinos; a organizar cooperativas; nuestro derecho a alfabetizar; a desarrollar una educación popular; a erradicar las enfermedades de la infancia; a elevar la esperanza de vida de la población; a modificar los patrones de educación, salud, vivienda, bienestar y trabajo; a conseguir la ocupación plena; a desarrollar zonas del país antes olvidadas; a alcanzar la independencia estratégica; a vivir con fronteras seguras y bajo condiciones permanentes de paz.

Abogamos por el derecho a desarrollar en el país una economía mixta con una estrategia global de desarrollo económico donde exista la propiedad pública, social y privada, bajo un sistema jurídico nuevo que garantice incluso las inversiones extranjeras, de manera racional y según los intereses nacionales.

Defendemos nuestro derecho a buscar el modelo político que convenga a las necesidades de organización democrática; al pluralismo político; al funcionamiento de partidos de diferentes posturas ideológicas; el derecho a tener elecciones y no guerras.

Defendemos, por lo tanto, tres principios básicos de la Revolución Sandinista: el pluralismo, la economía mixta y el no alienamiento; también el derecho a defendernos y el derecho a garantizar la sobrevivencia de la Revolución.

CARACTERIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS

La Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA)

Dentro del proyecto revolucionario sandinista, la Cruzada Nacional de Alfabetización «Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua» es una de las

respuestas más trascendentales que la revolución dio al pueblo de Nicaragua, 15 días después del 19 de julio de 1979, y constituye uno de los proyectos más ambiciosos de la Revolución, verdadera epopeya cultural que permitió reducir la tasa de analfabetismo de 50.3 % a 12.9 % en la población alfabetizable mayor de 10 años. Llevó a la realidad los ideales del «padre» de la Revolución Popular Sandinista, el general Augusto Cesar Sandino, y cumplió la instrucción del comandante en jefe de la Revolución, Carlos Fonseca Amador, quien, observando los entrenamientos militares, dijo: «y también enséñenlos a leer».

Un ejército de alfabetización de 100 mil combatientes de la cultura, integrado por las filas del EPA (Ejército Popular de Alfabetización); los Guerrilleros Urbanos de la Alfabetización (alfabetizadores populares); las Milicias Obreras Alfabetizadoras (MOA); las Milicias de Alfabetización Campesina (MAC) y las Brigadas Rojo y Negro de la ANDEN, se entregó a la tarea de alfabetizar y conscientizar a sus hermanos que por siglos habían permanecido sumergidos en las sombras de la ignorancia. En cinco meses de arduo trabajo, durante los cuales tuvo lugar la mayor movilización popular de la historia del país, todos -vanguardia, gobierno y pueblo—se pusieron a disposición de este propósito educativo, hasta lograr la alfabetización de 406 mil 56 personas (23 de agosto de 1980), en un singular esfuerzo del pueblo de Sandino y, principalmente, de su heroica juventud.

La comunidad internacional respondió generosamente al llamado de Nicaragua. La ayuda de gobiernos y pueblos amigos permitió hacer frente a los enormes gastos que representó la Cruzada, estimados en más de 200 millones de córdobas, de los cuales 55.6 millones fueron financiados por donadores en especies provenientes del exterior; 25 millones fueron contribución del gobierno revolucionario y 9.6 millones procedieron de donaciones de instituciones, entidades y personas particulares en Nicaragua. A eso sería necesario agregar el valor de todas las donaciones materiales y equipos, cuyo monto es difícil de estimar.

La existencia de la Cruzada Nacional de Alfabetización, declarada Programa Nacional Prioritario por la vanguardia y el gobierno, con todas las enseñanzas y «subproductos» que dejó (recolección de expresiones culturales de nuestro pueblo, «historia oral de la insurrección» etc.), representa sin duda la conquista más anhelada en el campo educativo, tarea en cuya realización contribuyeron numerosos ministerios e instituciones del Estado, organizaciones de masas, entidades particulares, padres de familia, etc., tomando así la configuración de un verdadero programa de participación nacional.

Aunada a esta Cruzada, posteriormente (a fines de 1980) fue efectuada la alfabetización en otros idiomas. Por decisión del gobierno revolucionario se alfabetizó en Miskito, Sumo e Inglés Criollo, a 12 mil 664 compañeros de la Costa Atlántica, lo que permitió disminuir aún más las tasas de analfabetismo, hasta llegar a un 12 % .

Inicio del Viceministerio de Educación de Adultos

Después de la CNA y dentro de la misma dinámica, había que responder a dos tareas fundamentales: erradicar el analfabetismo residual y garantizar el acompañamiento de los recién alfabetizados, y al mismo tiempo responder a aquellos adultos subescolarizados que abandonaron la educación primaria en sus primeras etapas, sin contar con el recurso humano que asumiera estos desafíos.

Para cumplir tal compromiso, la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional creó el 23 de agosto de 1980 (día en que finalizó la Cruzada de Alfabetización) el Viceministerio de Educación de Adultos, encargado de dar continuidad a la Cruzada, de dirigir esta nueva y grande escuela popular revolucionaria y de seguir reduciendo, mes a mes el índice de analfabetismo. A través del programa de educación de adultos se busca asegurar la permanencia de la insurrección cultural, bajo la forma de los Colectivos de Educación Popular (CEP), que son una gran asamblea nacional, donde día a día se reúnen 180 mil ancianos, mujeres, jóvenes y niños, en el campo y en la ciudad, para aprender y discutir los problemas y avances de la Revolución.

En la coordinación de estas asambleas participan diariamente 23 mil profesores populares voluntarios, que son los coordinadores y promotores de los Colectivos de Educación Popular.

La meta del programa es mantener las clases populares en «estado de educación» en forma permanente y progresiva. Por su naturaleza de clase y por los niveles de enseñanza-aprendizaje el programa es masivo y se realiza en un ámbito de pobreza; sin embargo, se lleva a cabo con gran riqueza y conciencia revolucionaria en cuotas de trabajo voluntario, en participación popular y en creatividad revolucionaria.

Realizar este gran esfuerzo exige la participación de las organizaciones de masa y esto se logra a través del Consejo Nacional de Educación de Adultos.

A su vez, el Viceministerio de Educación de Adultos dispone de un aparato técnico-administrativo, cuya finalidad es garantizar las tareas de dirección del programa en sus aspectos pedagógicos, administrativos, organizacionales, de coordinación y planificación.

Campos que abarca y en qué consiste

El programa atiende a sus alumnos de dos maneras: por un lado posee un nivel introductorio o alfabetización permanente (AP) que es anual. Por otro, desarrolla lo que llamamos educación popular básica (EPB) definida en seis niveles y que actualmente llega hasta el cuarto. Cada nivel de la EPB dura un semestre.

En el nivel introductorio o de alfabetización permanente se pretende continuar erradicando de nuestra patria el problema social del analfabetismo, a la par de ofrecer al pueblo los instrumentos básicos de lectura y escritura, contribuyendo a elevar el nivel de conscientización, iniciando al individuo en un proceso educacional que le permite asumir con responsabilidad la continuidad de su formación educativa, así como la integración y participación en las tareas de la Revolución.

La metodología de alfabetización mantiene la secuencia lógica de 12 pasos didácticos y una dosis adecuada de contenidos que facilita, efectiva y gradualmente, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura, y también las transformaciones cualitativas de los alfabetizados en el aspecto político-ideológico. El proceso de alfabetización abarca aproximadamente 20 semanas de cinco días, con dos horas diarias de sesión.

En marzo de 1981 se inició la educación popular básica después de una etapa fundamental de la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Al iniciarse el primer semestre de 1981, se puso en marcha una fórmula sumamente original compuesta por:

- . Los Colectivos de Educación Popular (CEP).
- . Los profesores populares (coordinadores y promotores).
- . Los encuentros y pre-encuentros.
- . Continuación con el programa radiofónico «Puño en Alto».
- . El Consejo de Educación de Adultos.

Como heredera de la gran lucha que representó la CNA, a la educación popular le corresponde mantener al pueblo en estado de educación, en asambleas diarias donde igualmente se discuten los problemas, limitaciones y planes de la Revolución y donde los ataques de los enemigos chocan contra una muralla insuperable.

El desafío de la educación de adultos es continuar desarrollando la conciencia revolucionaria del pueblo. El proceso exige una educación que posibilite a las clases populares descubrir la clave de comprensión de su realidad para saber el cómo y el por qué de su lucha por cambiar su situación de injusticia y explotación.

Por esta razón, la EPB trata de llevar a la práctica un proceso de aprendizaje en el cual las cosas, hechos, conocimientos científicos y la realidad cotidiana se presentan como un todo integrado.

El método de enseñanza global, activo y crítico, presupone la participación de una combinación teórico-práctica; es diálogo, educación conscientizadora, capacita para el autoaprendizaje; aparece como tributario de la teoría y de la concepción ideológica de la Revolución.

El objetivo central de la educación de adultos es garantizar a las masas populares una educación que les permita una participación más efectiva en los campos del proceso político, productivo, social e ideológico de la Revolución.

Esto debe ser logrado con la misma imaginación, entusiasmo, organización, movilización y participación popular con que fue realizada la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Evolución de la matrícula

En el nivel introductorio o alfabetización permanente la matrícula pasó de 46 mil 517 alumnos en el primer semestre de 1981, a 61 mil 167 en el primer semestre de 1983, lo que representa un incremento relativo del 31.5 % en dos años.

La evolución de la matrícula de la EPB, por niveles, pasó de 97 mil 299 alumnos en el primer semestre de 1981, a 105 mil 41 en el primer semestre de 1983, lo que significó un incremento del 8% si comparamos los años extremos.

Globalmente, la matrícula inicial subió de 143 mil 816 en 1981, a 166 mil 208 alumnos en 1983.

Composición social de los alumnos

Por ser este un programa estratégico dirigido a las clases populares, presenta una alta concentración de su matrícula en áreas rurales (76 % histórico) vinculadas a los proyectos de desarrollo de la Revolución, sectores de cooperativas y establecimientos; también en las unidades de producción estatal y en las áreas urbanas relacionadas prioritariamente con los sectores productivos, ministerios, instituciones y organizaciones de masa.

Consecuentemente, la matrícula es especial y variada, presentando las siguientes características:

- * Compañeros de 10 hasta 46 ó más años de edad.

- * Compañeros que tienen las siguientes ocupaciones: asalariados agrícolas, trabajadores familiares, cooperativistas, ganaderos, obreros, amas de casa, comerciantes, etcétera.

- * Compañeros pertenecientes a las organizaciones de masas: ATC, UNAG, CDS, CST, AMLAE y J.S. 19 de Julio.

Los profesores populares

El programa contaba en 1983 con 21 mil 994 profesores populares, los cuales por lo general eran recién alfabetizados o compañeros con bajo nivel de escolaridad. Un 25% de los coordinadores salió del propio programa de educación de adultos. Se trata de compañeros alfabetizados en la cruzada o en el nivel introductorio (AP) que continúan en la EPB, y además se convirtieron en profesores-alumnos.

En 1982, de 8 mil 951 coordinadores con nivel de escolaridad primaria, el 60% había cursado hasta el tercer año y un 44 % tenía desde el nivel introductorio hasta el tercer año; 3 mil 866 cursaron algún año de la escuela secundaria y solamente 171 de los 21 mil 994 tenían estudios universitarios.

Planes y programas de estudio

Con los programas de estudio de la EPB se pretende lograr, en el transcurso de los seis niveles, el desarrollo de las habilidades de observación, descripción, análisis, interpretación generalización y aplicación, mediante la interrelación de las áreas, lo que permite conocer las causas básicas de los fenómenos y sus consecuencias para la transformación de la realidad.

El lenguaje es considerado como un instrumento de comunicación social; es el medio por el cual colectivamente se analiza y reflexiona.

A través de los estudios sociales son analizados e interpretados los programas de la Revolución, ubicados en su contexto histórico, geográfico, económico, político, cultural y social. Esto permite elevar la conciencia del pueblo, entregar conocimientos sobre la realidad e impulsar su participación en las tareas de la Revolución.

Con el estudio de las ciencias naturales se pretende entregar los conocimientos científicos necesarios para comprender el mundo e interpretar los fenómenos naturales.

Las grandes necesidades educacionales de las clases populares, guiadas por su vanguardia histórica, el FSLN y el análisis científico de la realidad nicaragüense, constituyen el marco estratégico dentro del cual se ubican los contenidos de la EPB.

Textos y materiales de estudio

El conjunto de instrumentos usados en el programa de alfabetización es esencial para lograr los objetivos políticos y pedagógicos propuestos:

- Manual «El Machete»; guía y apoyo del profesor popular en la preparación y desarrollo de la clase.
- Cartilla «El Amanecer del Pueblo»: instrumento básico de alfabetización.
- Cuaderno de ejercicios: instrumento de apoyo eficaz para el proceso de lectura y escritura.

- Afiche silábico: instrumento de apoyo para el reconocimiento de las sílabas estudiadas.
- Comprobación del avance y pruebas intermedias y finales.
- Revista para el periodo de apoyo.

En la educación popular básica ofrecemos:

- Texto de matemáticas y lenguaje. En este último se interrelacionan las ciencias sociales, las naturales y el lenguaje. Los textos contienen una guía de respuesta.
- El manual del coordinador, en lenguaje y matemáticas.
- Material para el profesor popular:
 - Folleto de capacitación por áreas.
 - Unidades de capacitación metodológicas.

Presupuesto

Los gastos destinados al programa de educación de adultos subieron de 25 mil 251 a 100 mil 800 córdobas entre los años 1980-1983, llegando a aumentar los recursos cuatro veces durante ese período.

La educación de adultos participa de los recursos del MED en una proporción que oscila entre 392 y 9.60 % en el periodo 1980-1983.

Resultados

- El fenómeno organizacional que representa el programa de educación de adultos al mantener sólidamente organizados y reunidos diariamente centenas de millares de nicaragüenses (cerca de 180 mil entre profesores y alumnos).

- El papel importante que el programa juega en la lucha político-ideológica.
- La consolidación del Consejo Nacional, asesor de la educación de adultos con sus estructuras regionales y de zonas (COREDAD, COZEDAD), que aseguran la participación del pueblo a través de las organizaciones de masas.
- La ley de protección para los profesores populares del programa.
- El semillero de personal que representa para las organizaciones de masas y otras estructuras del Estado.
- Mantener un programa radiofónico transmitido diariamente en cadena nacional de dos audiciones.

CARACTERIZACION DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO, EVALUACION Y CONTROL DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Objetivos generales

El sistema de acompañamiento, evaluación y control se propone como objetivos generales:

- Establecer un sistema de información y comunicación a todos los niveles del sistema de educación de adultos.
- Proveer los datos informativos necesarios para la profundización, análisis y sistematización de la marcha del programa, así como para tomar decisiones en la planificación, organización y dirección del subsistema.
- Posibilitar el desarrollo de una forma de acción consciente sobre el subsistema de educación de adultos, no solamente a partir del trabajo organizativo, sino también de los métodos de dirección, de la formación de personal y de la necesidad de desarrollar científicamente la organización.

Principios

Para lograr los objetivos generales, el sistema de acompañamiento, evaluación y control (SAEC) se rige por los siguientes principios:

- La planificación debe hacerse a partir de hipótesis críticamente confrontadas con la práctica cotidiana y sin perder de vista el proyecto revolucionario como un todo. Por eso, el primer criterio de evaluación es nuestra coherencia con la práctica y la teoría revolucionarias.

- Una de las mejores garantías para lograr los objetivos, es la participación de las organizaciones de masas en la discusión y desarrollo de la política general de la educación de adultos, como ejercicio pleno del poder popular organizado.

- El SAEC debe recuperar el método utilizado en el proceso de la educación popular, como forma de trabajo que exprese el principio de la práctica-teoría-práctica, de tal forma que cree un espacio para que las bases expongan su problemática. Este principio establece la discusión colectiva, la participación de las masas en el proceso de análisis y evaluación de decisiones básicas.

- La realidad misma es la que debe ir definiendo los resultados y reorientando, paso a paso, el proceso de planificación. La aplicación de las ideas generales de planificación debe ser consecuente con la realidad que vive nuestro país.

- Los procedimientos del SAEC deben ser críticos y autocríticos, como instrumento irremplazable de educación revolucionaria y vía adecuada para evitar informaciones sensacionalistas y tolerancia frente a las fallas y errores.

- La evaluación existe en función de servir a la solución de los grandes problemas del proceso de transformación educacional en relación a las condiciones concretas de nuestro proceso revolucionario. Esto implica el conocimiento de sus componentes, la forma en que se manifiestan y la relación de ese subsistema con otros.

- La competencia está presente como forma de reconocimiento y estímulo del compromiso de las clases populares, de la comunidad educacional y de las organizaciones de masa en las tareas revolucionarias y en todos aquellos esfuerzos que conduzcan al mejoramiento del proceso educativo.

- La eficacia en el logro de los objetivos se vuelve una condición de la planificación. Este principio parte de la necesidad de lograr los mejores resultados. Presupone la utilización más eficiente de los recursos humanos, materiales y financieros.

Formas de acompañamiento, evaluación y control

Es importante señalar que a partir de la Cruzada Nacional de Alfabetización se logran concretizar mecanismos de control y acompañamiento que avanzan con una singular acumulación de experiencia, lo que nos permite ir perfilando el sistema de información y comunicación en el cual la evaluación del programa adquiere una dimensión orientada hacia la toma de decisiones, a fin de responder al acelerado proceso pedagógico y administrativo que demanda un continuo perfeccionamiento de la organización y planificación del trabajo. Esta tarea sirve actualmente para la profundización del análisis de la marcha del programa y da margen a la implantación de acciones planificadas

El sistema, aún en proceso de consolidación, contiene los siguientes elementos:

La planificación constituye una actividad central en la dirección del programa y la evaluación no es la última ni la primera etapa del proceso, al contrario, es concebida como una actividad permanente durante la ejecución del sistema de planes del programa y es una acción de acompañamiento y evaluación del mismo para vigilar y controlar su marcha y desarrollo en aspectos estratégicos, así como para recopilar de las bases los problemas y sugerencias para la revisión y ajuste de aquellos aspectos que se deben reformular o ajustar.

a) Informe mensual de evaluación y control (IMEC)

El IMEC es uno de los instrumentos que sirve para acompañar, controlar y evaluar los objetivos y metas del programa en todos los niveles de nuestra estructura. Está formulado en base a un plan de trabajo mensual que se utiliza para indicar las actividades y tareas principales con una mayor comprensión sobre lo que se debe hacer, cómo hacer, cuándo ejecutar, quién debe participar, pasando por diferentes procesos de socialización, tanto a nivel de zona, como a nivel regional y nacional, donde la propuesta es enriquecida, analizada y ajustada, con lo que se efectúa el proceso de retroalimentación.

La participación está presente no sólo en los elementos orgánicos, sino también en las formas, métodos y estilos de trabajo. Se enfatiza el proceso de planificación participativa, involucrando a las organizaciones populares en el proceso de desarrollo educacional.

Una característica importante es el hecho de que el instrumento evita la dispersión de informes a través de diferentes canales. Toda la información evaluativa de las bases se dirige al IMEC.

Para elaborar el IMEC, la sede central envía a las regiones una guía de evaluación donde son especificados los aspectos que deben ser evaluados. Esta guía parte de un determinado desarrollo organizacional que permite a las zonas y regiones una mayor coordinación en la elaboración de informes, existiendo una correspondencia entre el plan de trabajo del mes y el IMEC, además de que es flexible para que las bases puedan abordar cuestiones coyunturales, así como otras actividades que consideren necesario evaluar.

Este instrumento es una conquista de las bases, ya que les sirve de «termómetro» para medir el avance y dificultades, lo que permite tomar decisiones en el momento oportuno, con la fundamentación necesaria y con una visión concreta de su zona o región.

El IMEC consta de dos grandes bloques:

- Informe sobre el cumplimiento del plan de trabajo mensual, donde se muestra el aspecto cuantitativo, así como los porcentajes de cumplimiento logrados por la instancia que se está evaluando.

El bloque cuantitativo incluye también un informe de cumplimiento del plan de trabajo mensual en lo referente a tareas canceladas, cumplidas dentro del plazo, fuera del plazo, en camino, pendientes y no cumplidas, y un análisis de las causas de lo sucedido en cada situación.

- Informe donde se presentan los aspectos cualitativos de la marcha del programa, analizando las conquistas, dificultades, medidas tomadas o por tomar, factores que influyen en el desarrollo del programa, en fin el avance de objetivos y metas.

A partir de estas evaluaciones, mes a mes, son detectados los avances, tensiones y perspectivas de la educación popular de adultos, en las distintas zonas y regiones, y también a nivel nacional.

De acuerdo con los principios del SSEC, los procesos de evaluación son realizados en discusiones colectivas donde se interpretan y conocen sus problemas para posteriormente trabajar en la solución de los mismos.

b) Síntesis general de los IMEC

Una vez recibidos los IMEC regionales, se elabora un informe-síntesis de los avances de la educación de adultos de un extremo a otro de nuestro territorio, en base a indicadores previamente establecidos. Este informe es entregado a cada subdelegado regional del programa, en la reunión del mes siguiente al de la evaluación, así como a los directores del programa.

c) Informes regionales

Cada región, a través de los subdelegados regionales del programa, presenta en las reuniones técnicas mensuales un informe regional que tiene como finalidad conocer cuantitativamente, a través de variables e indicadores debidamente establecidos, la situación actualizada de la marcha del programa en cada región.

Los informes son rápidamente interpretados y analizados por la dirección general del programa, llegando a manos de los directores en un plazo de 48 horas.

En general, todas las reuniones técnicas recogen informaciones y análisis evaluativos de la marcha del programa, que contribuyen a una visión global y particular de su funcionamiento.

d) Visitas de control y ayuda

Este es otro instrumento específico para la evaluación y control del proceso educativo, tanto en sus aspectos políticos y pedagógicos, como administrativos. Permite la toma de decisiones más objetivamente, y facilita recoger de la base sus problemas y sugerencias.

Las visitas no son espontáneas; responden a una planificación dentro de una estrategia bien definida, que a su vez permite dar apoyo sistemático, con una pauta estructurada, a la instancia visitada.

Existen otros mecanismos de información y comunicación del programa: evaluaciones trimestrales, semestrales y anuales y congresos de educación de adultos, que también son formas de evaluación que nos dan elementos para perfeccionar el trabajo en todos los niveles.

La evaluación dentro de este proceso se vuelve cada vez más participativa y, por lo tanto, de mayor comunicación, generando procesos de participación activa, consciente, organizada, dentro de la concepción de que la política de la Revolución se sostiene en las masas populares.

e) Los congresos de alfabetización y de educación de adultos

Sin duda, los criterios para evaluar la marcha deben ser buscados en los principios estratégicos de nuestra práctica y teoría revolucionaria.

Podemos afirmar, con toda exactitud, que los congresos permitieron ampliar nuestra experiencia y obtener un mejor balance del mandato social, encargado entonces a la estructura de la Cruzada Nacional de Alfabetización y hoy al programa de educación de adultos.

Durante los tres años de existencia del programa se han realizado tres congresos; dos sobre alfabetización y otro sobre educación de adultos, y un encuentro internacional de educación popular por la paz.

Los congresos abordan cuestiones sustantivas del desarrollo del programa, tales como los principios metodológicos; el examen en profundidad del método de la educación revolucionaria; la capacitación de los profesores populares; la supervisión y control; la calidad y el ritmo del aprendizaje; los objetivos e instrumentos de aprendizaje; la estructura y organización de los contenidos, y la participación popular. En fin, una evaluación que trasciende el control, para convertirse en un proceso de reflexión y sistematización de nuestra experiencia que responde a las principales interrogantes cualitativas en un proceso de acción-reflexión-acción.

En el encuentro internacional de educación popular por la paz participaron delegaciones de los Estados Unidos, Canadá, México, El Salvador, Costa Rica, Panamá, Venezuela, Colombia, Bolivia, Brasil, Perú, Chile y Argentina. La finalidad del evento fue compartir las experiencias que se realizan en nuestro continente en el terreno de la educación popular y establecer vínculos de colaboración con los educadores populares de América, contando para ello con la colaboración del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE); el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y el Highlander Center de Tennessee, Estados Unidos.

f) Los encuentros y pre-encuentros

En esos encuentros que son realizados semanal, quincenal o mensualmente, dependiendo de las modalidades adoptadas por las regiones, el promotor, junto con los coordinadores a su cargo, evalúa, analiza, estudia, soluciona problemas e intercambia experiencias.

Los pre-encuentros son la instancia donde se inicia la acción educativa y tienen como objetivo:

- . Asegurar la evaluación y planificación de los mismos.
- . Orientar e informar respecto a las líneas seguidas por las instancias zonales y regionales.
- . Analizar y discutir documentos normativos y de orientaciones políticas.
- . Garantizar y promover la correcta utilización del programa 'Puño en Alto'.

En otras palabras, se trata de una instancia de capacitación, evaluación y programación.

g) Reuniones técnicas

Estas tienen el carácter de un encuentro en que se da prioridad a la preparación pedagógico-metodológica, reservando menos tiempo para resolver problemas de organización y administración, recuperando las actividades de retroalimentación.

Todas las reuniones técnicas generan datos informativos que requieren de sistematización para incidir sobre la acción, aún cuando sea objetivo reconocer que las mismas también ofrecen una dinámica para la acción independiente de los informes.

Obviamente existen reuniones técnicas de diferentes niveles en la estructura del programa y estamos avanzando aún en la sistematización adecuada de toda la información y comunicación que produce el mismo. Indicamos las más relevantes: reunión de directores de programa; reunión de subdelegados técnicos regionales, reunión de técnicos pedagógicos, reunión de técnicos adminis-

trativos, encuentros matrices, encuentros y pre-encuentros de profesores populares, asambleas de compromiso.

h) Investigación

La actividad de investigación en el programa de educación de adultos estuvo presente desde la Cruzada Nacional de Alfabetización, que orientó las pautas de investigación como una actividad que tiene una vinculación estrecha y necesaria con la tarea de reivindicar para las masas populares el derecho a la educación.

La Cruzada Nacional de Alfabetización representó una amplia escuela de investigación y fue, al mismo tiempo, motor y vehículo de las investigaciones.

Se tomó como tema de investigación el primer gran paso de la lucha revolucionaria: el conocimiento de las fuerzas enemigas y de las propias fuerzas. Así, el primer gran censo de analfabetos ubicó efectivamente los centros neurálgicos donde habría que concentrar o distender las fuerzas. Esta primera actividad de investigación fue vital para la aplicación adecuada de la fórmula insurreccional.

La segunda acción consistió en la aplicación de la investigación militante; a través de ella, los alfabetizadores urbanos y rurales tuvieron acceso a plasmar en sus diarios militares sus experiencias en el proceso educativo. Estos diarios constituyen, hasta hoy, una rica fuente de dicha experiencia.

La tercera actividad se enfocó al rescate de valores culturales de todo

Las brigadas culturales de alfabetización ejecutaron durante el transcurso de la Cruzada Nacional de Alfabetización, estudios detallados, levantamientos minuciosos de todos los aspectos de nuestro patrimonio cultural: baile, música, narrativa, pintura, escultura, riquezas arqueológicas, alimentación, etc. Posteriormente, estos resultados dieron lugar a esfuerzos permanentes para el rescate de nuestras raíces.

Durante cinco meses, el contingente alfabetizador fue la infraestructura que permitió la ejecución de estudios básicos. Un ejemplo es el estudio sobre los trabajadores del campo realizado por el Instituto Nicaragüense de Reforma Agraria, el Instituto Nicaragüense de Investigaciones y Censos, y el Ministerio

de Educación. Este estudio significó un aporte científico importante que contribuyó ó centralizar la acción del Estado sobre la estructura agraria nicaragüense.

En la medida que avanzan y proliferan en todo el país los colectivos de educación popular y frente a la necesidad de dar una atención más próxima y eficiente a los mismos, el programa tiende a complicarse. Dentro de esta perspectiva, la investigación es retomada como instrumento de apoyo a las acciones de planificación en dos sentidos:

- . La planificación de acciones de corto alcance sobre cuestiones críticas coyunturales del programa.

- . La planificación de acciones a mediano y largo plazo sobre cuestiones más estratégicas del programa, tales como el futuro de los exparticipantes de la educación popular básica (EPB).

Los productos más importantes de estos momentos son:

- . La monografía de Río San Juan: a través de un instrumento monográfico elaborado por las bases, se busca formular las demandas de capacitación regional, las expectativas de los sujetos en relación a su propia capacitación y a la que necesita su comunidad, las necesidades ocupacionales de proyectos de desarrollo regional y otros, mediante discusiones en los Colectivos de Educación Popular.

- . La investigación sobre la evasión en el Departamento de Carazo: los resultados de este trabajo están plasmados en un estudio técnico sobre la causa de la evasión en los CEP.

- . La investigación en El Realejo: es emprendida a partir de un proyecto experimental con la finalidad de validar la metodología expuesta en la etapa de «Río San Juan» sobre un área de estudio manejable el municipio de El Realejo, segundo municipio del país, declarado al final de la Cruzada Nacional de Alfabetización como «Territorio victorioso sobre el analfabetismo».

- . Estudio de los efectos de las movilizaciones en los cortes de café y en la estabilidad de los Colectivos de Educación Popular.

. Estudio sobre estrategias posibles para responder al futuro de los exparticipantes de la educación popular básica. El trabajo combina las características productivas y demográficas de los alumnos de los CEP, con las expectativas de los mismos en relación a su formación futura en sentido amplio.

Aunque nuestra capacidad de investigación sea modesta, se pusieron a disposición de las instancias de decisión, datos de información e interpretación que contribuyen a fundamentar más objetivamente las políticas a seguir.

Concluyendo, creemos que las investigaciones arrojaron información básica para la configuración de líneas y objetivos estratégicos del programa.

CONCLUSIONES E INCIDENCIA EN LA ACCION

Es conveniente señalar el hecho de que este listado no es exhaustivo. Algunos aspectos están sumamente sintetizados en función del objetivo y destino de este trabajo.

Una de las cuestiones que distinguen al proceso de planificación participativa y dentro de éste a los procesos de acompañamiento, evaluación y control, es la constante circulación de información tanto en el sistema, como fuera de él. Cada uno de los aspectos de los SSEC no actúa en forma aislada, sino que se interrelacionan e influyen unos sobre otros.

En términos de autocrítica, debemos decir que el SSEC aún se encuentra en proceso de consolidación y perfeccionamiento, sobre todo en relación a una adecuada sistematización que posibilite la mejor utilización de la información, transmitiéndola al nivel de decisión para que, a su vez, pueda ser conocida por los ejecutantes y destinatarios en orientaciones para la acción a fin de alcanzar los objetivos propuestos. Hay que destacar, también, que es necesario hacer esfuerzos de sistematización en el tratamiento de los datos, objetivos, metas e indicadores, para presentar el cuadro educacional en relación dinámica con el cuadro socioeconómico.

Al pasar de la planificación anual a la de mediano y largo plazo, se debe efectuar una profundización en las áreas de comunicación, coordinación, información y evaluación, con un orden básico que confronte la realidad con los datos obtenidos.

En el ámbito del papel estratégico que le corresponde dentro del proceso revolucionario la educación de adultos, por su esencia popular, es de las clases populares, por las clases populares y para las clases populares. Teniendo como sujeto a este estrato, el programa depende del ritmo de ellas, al cual debe responder. Así, el programa debe ser acorde a la dinámica de la Revolución. Por eso, es parte medular del mismo, en forma constante, lo nuevo, lo creativo, lo flexible, lo participativo, lo popular, lo constituyente de masas. El programa, sin ser anárquico, se resiste al estrechamiento, a la rigidez, lo que no implica su posible «institucionalización» a partir de su propio ritmo y esencia.

La mejor evaluación de sus resultados es, sin duda, la evaluación que la sociedad y las organizaciones de masa hacen del mismo, con base en la autoridad moral ganada por la máxima participación de nuestros trabajadores en la discusión, implantación y gestión de la política general de educación de adultos, como ejercicio pleno del poder popular organizado. Este es un fortalecimiento que contribuye al proceso de transformaciones revolucionarias iniciado el 19 de julio de 1979.

Los programas de educación popular plantean la necesidad de la evaluación permanente, donde las clases populares deben participar activamente, siendo ellas las verdaderas protagonistas de la educación, donde se evalúa el proceso y no solamente el producto acabado. Es el rumbo de este proceso lo que da los elementos claves para la evaluación del programa, donde se vuelve fundamental la acumulación del conocimiento en las clases populares, dentro de una perspectiva de poder popular organizado.

Es así que nuestro programa posibilita a estas clases desentrañar la clave para la comprensión de su realidad, con la finalidad de saber el cómo y el por qué de su lucha y modificar su situación. Por eso, el programa se basa fundamentalmente en la participación y organización popular.

Si definimos que la acción alimenta a la reflexión, la evaluación es un proceso permanente para llegar a una nueva acción. Encontrar un modelo que dé respuesta no sólo a cuestiones cuantitativas, sino también a aspectos cualitativos, no es una tarea fácil que se pueda realizar dentro de una oficina. Este modelo se construye en la propia práctica, tomando en cuenta el principio utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: acción-reflexión-acción.

Debemos entender a la evaluación como un proceso de reflexión y sistematización, como algo más que un mero instrumento de control. Hay que diferenciar claramente el instrumento de control del instrumento de evaluación, entendida ésta como un proceso de reflexión y sistematización y, por consiguiente, un acto educativo y colectivo que evalúa el trabajo desarrollado, que analiza críticamente los resultados y dificultades, que permite un análisis de las coherencias e incoherencias y los factores que inciden positiva o negativamente en el mismo.

En estos cuatro años, la Revolución Popular Sandinista ha avanzado considerablemente en materia de educación, salud, vivienda, reforma agraria, desarrollo cooperativo, etcétera.

En cuanto a la educación de adultos, podemos afirmar que la Cruzada Nacional de Alfabetización fue tan sólo el primer paso.

El imperialismo y los enemigos del pueblo nicaragüense comprendieron lo peligroso que es para sus intereses que los olvidados y explotados de ayer aprendan a leer y escribir.

Por eso, desde el 19 de mayo de 1980, fecha en que se produjo el asesinato de Georgino Andrade, hasta diciembre de 1982, han ocurrido 41 asesinatos a miembros de brigadas, profesores populares, alumnos y técnicos de la educación de adultos. En apenas ocho meses de 1983, más de 800 nicaragüenses fueron asesinados por los grupos contra-revolucionarios, de los cuales 36 eran integrantes de la educación de adultos. También fueron secuestrados 56 compañeros.

La Guardia Somocista, que hoy es dirigida y coordinada por la Agencia Central de Inteligencia (CIA), sabe que los profesores populares son esos hombres nuevos que siembran, en los corazones del pueblo, amor, fraternidad, entrega sin límites y conciencia revolucionaria; y es por eso que con tanta furia arremete contra ellos.

Sin embargo, por cada compañero asesinado surgen una, diez, treinta ... personas dispuestas a reemplazar a los caídos. Los profesores populares que logran escapar nos escriben con toda simplicidad: «Ya estoy de vuelta a mi CEP: lo único que me atrasa es que no tengo materiales».

A la comunidad internacional que tanto apoyo concedió durante la CNA, decimos que el esfuerzo de convertir la oscuridad en claridad en los ojos del pueblo de Sandino, continúa hoy y es asumida por los profesores populares, por las organizaciones de masas revolucionarias, por el FSLN y por el gobierno revolucionario.

La educación de adultos en Nicaragua es una tarea de todo el pueblo.

Finalmente, queremos plantear que Nicaragua siempre se dispuso a encontrar una solución política negociable para los problemas de la región centroamericana.

Nuestra lucha es una lucha por la paz; la queremos para continuar nuestra reconstrucción nacional; para erradicar el analfabetismo; para dar a nuestro pueblo la oportunidad que antes no tuvo.

Sin embargo, también nos preparamos para defender la paz, porque nuestro desafío es que no nos arranquen de las manos las conquistas alcanzadas e impedir que nos hagan volver a las sombras del pasado.

HISTORIA Y SITUACION DE LA EVALUACION EN EL MOBRAL

Teresinha Wiggers de Almeida
Elisa Marina Do Nascimento
Isadora Alba Veronese
MOBRAL, Brasil

El texto que sigue es una síntesis del documento elaborado y presentado por el MOBRAL en el Seminario Latinoamericano de Evaluación de Programas de Educación de Adultos.*

A través de este estudio se pretendió identificar los principales obstáculos para la realización de la evaluación y la incorporación de sus resultados en la práctica educativa, así como proponer formas alternativas de evaluación y hacer recomendaciones sobre el tema.

En la medida en que, según el título mismo especifica, se pretendió entregar una visión histórica de la evaluación en el MOBRAL y la situación actual de la misma, se hizo necesario definir los períodos. Fue establecido, entonces, con arreglo a criterios de organización, que de 1970 a 1980 queda comprendido el período referente a la «historia», y a partir de 1981 comienza la «situación actual», una vez que fue en ese año cuando el MOBRAL sufrió cambios en su administración y estructura.

Cabe destacar que en este mismo seminario se presentaron otros dos estudios sobre el MOBRAL; *Subsidios para una lectura crítica o discurso oficial de Terezinha Nádia Jaime Mendonça*, investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás (Brasil) y *O MOBRAL e a alfabetização: a promessa, a experiencia e alguma evidencia de seus resultados*, de Phillip R. Fletcher, de la Universidad de Stanford (California).

En su estudio, Mendonca analiza el MOBRAL considerando su inserción en el contexto político, económico y social a partir del análisis del discurso del organismo y de un trabajo de campo realizado en la ciudad de Goiania, capital del Estado de Goiás, que investiga cómo el ritual pedagógico se da a nivel del salón de clases.

El trabajo de Fletcher pretende discutir una evaluación del Programa de Alfabetización Funcional, realizado por el MOBRAL en 10 municipios brasileños en los años 1977-1978.

Hay que destacar que mientras los dos estudios arriba mencionados se orientan hacia una evaluación del MOBRAL, el documento *A história e a situação atual de avaliação do MOBRAL* plantea diagnosticar el comportamiento de la evaluación en el organismo, y no el resultado de su acción o de las acciones por él encaminadas.

Para la realización de este estudio se recurrió a la literatura sobre investigación y evaluación, a la documentación del MOBRAL sobre estos procedimientos y a la memoria viva de la Institución, representada por profesionales que ejercieron, o todavía ejercen, funciones en el área de planificación, instrumentación y evaluación.

En una visión general, se discute la investigación y evaluación en educación de adultos, presentando los insumos para la realización del diagnóstico del comportamiento de la evaluación en el MOBRAL, referente al periodo de 1970 a 1980 y también al momento actual, culminando el documento con conclusiones, presentación de alternativas para investigación y evaluación en educación de adultos y recomendaciones.

INVESTIGACION Y EVALUACION EN EDUCACION DE ADULTOS

Los límites fijados a la evaluación se sitúan en el contexto más general de las agencias educativas, caracterizado aún por un cuadro que resulta problemático.

Según Francisco Vio Grossi (1982) la evaluación se encuentra actualmente en un estado embrionario, limitada por factores relativos a la diversidad de situaciones políticas y socioeconómicas, por los diferentes grados de desarrollo de la propia educación de adultos en la región y por factores ligados a la información insuficiente sobre la producción en el área, que aún carece de marcos teóricos propios. Cuestiones como la dispersión y escasa sistematización de los estudios ya realizados, y la falta de apoyo económico a esos estudios, son aspectos de peso en el cuadro general de la investigación en la educación de adultos.

Los principales problemas en el ámbito de las investigaciones parecen ubicarse en las aproximaciones metodológicas, y en los aspectos de difusión y utilización de los conocimientos producidos.

En virtud de la carencia de marcos teóricos propios, la evaluación e investigación en el área de educación de adultos han tomado como referencia los métodos de investigación de las ciencias sociales, y han sufrido también los reflejos de las modificaciones de sus enfoques de análisis.

En función de las críticas al empirismo y al estructural-funcionalismo, desarrolladas a partir de la década de los 60, que denuncian la incapacidad de tales enfoques para producir un conocimiento teórico capaz de transferir la realidad observada, fueron surgiendo diversos tipos de investigación (investigación militante, temática y otras) que ponen énfasis en la necesaria participación de la población como sujeto y objeto del proceso de producción de conocimiento.

Tal cuestión nos lleva a la discusión sobre la práctica misma de la investigación participativa. Debemos estar atentos al hecho de que la investigación participativa se encuentra sujeta a una serie de distorsiones, corriendo el riesgo «de la banalización del fenómeno político participativo, ya sea en el sentido de no atender a su dificultad real dentro de los conflictos concretos de la sociedad, ya sea en el sentido de olvidar el aspecto de investigación y volverse solamente participación, recayendo en el activismo, sin reflexión crítica» (Deme, 1982: 27).

Otro punto frecuentemente abordado en la literatura sobre investigación y evaluación en educación de adultos se relaciona con la cuestión de la difusión y utilización de los resultados.

Según Grossi (1982), la situación de la difusión de los resultados en el ámbito latinoamericano no es nada promisorio, concurriendo para esto factores como el desconocimiento del material producido, su circulación restringida, la falta de interés de los autores y la carencia de bibliotecas y centros de documentación especializados.

En el caso de las normas de utilización de los resultados de las evaluaciones, la controversia parece ubicarse entre evaluadores educacionales y usuarios, generalmente traducéndose en la preocupación del primer grupo por la utilización inadecuada de los resultados de estudios evaluativos por parte de

los que recomiendan tales estudios. Y para este último grupo, el problema estaría en la forma impropia de conducción de los estudios evaluativos, que termina en su abandono.

Otra contribución importante es aportada por Dave (1982) cuando trata, en su estudio sobre sistemas de evaluación y monitoría de programas de alfabetización y post-alfabetización, las dificultades enfrentadas por los planificadores y profesionales en la implantación de sistemas de evaluación para las propuestas educativas. Tales dificultades se traducen en la ausencia de marcos conceptuales, problemas de adecuación de modelos de evaluación a la naturaleza de las acciones propuestas y límites en la utilización de los resultados para la reformulación de los programas en curso.

Finalmente, cabe recordar que la problemática de la evaluación en programas de educación de adultos parece exceder a la cuestión de la naturaleza y de la intencionalidad de los que promueven y dinamizan estas mismas propuestas. La cuestión de la evaluación de los rumbos de la educación de adultos parece anticipar los objetivos y las tendencias de estos movimientos, no estando condicionada al hecho de que los mismos tengan como proposición central la reducción de las desigualdades sociales, la conscientización y revalorización cultural individual y otras.

Los marcos teóricos trazados para este tema terminan generando más indagaciones que afirmaciones en el área de la investigación y evaluación en educación de adultos, una vez que los problemas levantados terminan por remitir el debate a la propia situación de la educación en América Latina.

Diagnosticar la situación de los procedimientos de evaluación será, en último caso, diagnosticar el estado de la propia propuesta de educación de adultos.

SUBSIDIOS PARA LA REALIZACION DEL DIAGNOSTICO DEL COMPORTAMIENTO DE LA EVALUACION EN EL MOBRAL

Para la realización del diagnóstico se eligieron algunos referentes que se traducen en la contextualización de la institución, su creación, estructura y funcionamiento en los programas de educación de adultos desarrollados por el MOBRAL y en la evaluación realizada al interior de esta agencia educativa.

El Movimiento Brasileño de Alfabetización, vinculado al Ministerio de Educación y Cultura, fue creado en 1967 y transformado, en 1970, en organismo ejecutor de un Programa Nacional de Alfabetización, teniendo como finalidad la alfabetización y educación continua de adolescentes y adultos.

LA PROPUESTA DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN EL MOBRAL

La propuesta de la educación de adultos en el MOBRAL al inicio de la década de los 70 se sitúa en un contexto marcado por una política desarrollista, en el que la educación era vista como un componente imprescindible para el crecimiento económico de los países.

El desarrollo del modelo de educación permanente diseñado por el MOBRAL concebía, por lo tanto, la educación de adultos, y dentro de ella la alfabetización, a partir de un enfoque económico sin abandonar los aspectos culturales y sociales.

Este modelo de educación permanente buscó integrar la educación general y el subsistema de educación para el trabajo. La educación general se tradujo en acciones de alfabetización, cursos equivalentes a los cuatro primeros años básicos, desarrollo comunitario y acción cultural.

Sin embargo, la experiencia junto a los usuarios, las necesidades por ellos expresadas y la metodología de trabajo adoptada terminaron por desplazar el enfoque del Sistema de Educación Permanente del MOBRAL para la comunidad, pasando la institución a privilegiar la acción cultural como informadora del sistema y de todos sus programas.

A lo largo de la trayectoria del organismo presenciamos una ampliación creciente del área de acción de la educación de adultos a través de la creación de una serie de programas.

A petición de los egresados del Programa de Alfabetización Funcional, la institución se vio obligada a agilizar la estructuración de un sistema de educación continua, ya previsto, incluso, en la legislación que formalizó la existencia del organismo mediante la creación de Programas de Educación Integrada (PEI).

Dentro de los programas desarrollados por la institución también incluye el Programa de Autodidactismo (PAD), que tenía como objetivo principal entregar una alternativa educacional a través de un trabajo en la línea de autoaprendizaje, dirigido a los sectores menos favorecidos de la población; el Programa de Educación Comunitaria para la Salud (PES) que procuraba estimular a la población para conocer, reflexionar y promover soluciones a sus problemas de salud, mediante mecanismos de participación comunitaria; el Programa de Profesionalización, que pretendía, en base a la capacitación profesional, crear oportunidades de empleo en el mercado del trabajo.

También conviene destacar el Programa Diversificado de Acción Comunitaria (PRODAC), creado con el objetivo de estimular la participación activa de la población en proyectos de desarrollo comunitario, y el Programa Cultural, que tenía como propósito impulsar la realización de actividades culturales, la valorización de las culturas locales y el estímulo a las manifestaciones culturales individuales y colectivas.

La evaluación al interior de los programas se desarrolló en función de su naturaleza. En el caso de los Programas de Alfabetización Funcional y el Programa de Educación Integrada, la evaluación es realizada por el alfabetizador/profesor según los objetivos prefijados por el MOBRAL, quedando bajo la responsabilidad de los agentes de estos programas determinar la aptitud de los alumnos para recibir el certificado de conclusión del curso.

En los demás programas se trabajaron como fuentes de evaluación los informes mensuales de los agentes y coordinaciones estatales enviados al MOBRAL, así como los viajes de asistencia técnica.*

ESPACIOS INSTITUCIONALES DE LA EVALUACION

Estos espacios fueron orgánicamente representados por áreas involucradas en la recopilación de información, evaluación e investigación, como tales, y acompañamiento global y específico de las acciones desarrolladas por la organización.

Estas áreas se configuran como Sistema Integrado de Informaciones del MOBRAL (SIIMO); Subsistema de Supervisión Global (SUSUG); Gerencias: Pedagógica (GEPED); de Profesionalización (GEPRO); de Educación para la Salud (GEPES), Centro Cultural (CECUT) y el Sector de Investigación (SEPES).

La evaluación se formalizó, por lo tanto, en espacios institucionales diferentes, asumiendo en cada uno de ellos funciones o significados distintos, traducidos en una evaluación orientada hacia el control, el acompañamiento y la evaluación de las acciones educativas.

Se define como *control* a las informaciones referidas a aspectos administrativos, tales como datos sobre el acompañamiento de convenios y liberación de partes de pagos a alfabetizadores y agentes; acompañamiento son las informaciones estrechamente vinculadas al desarrollo de los programas educativos para la retroalimentación inmediata de los mismos, y bajo el rubro de *evaluación* se incluyen estudios e investigaciones realizados junto a los programas en desarrollo.

El SIIMO fue implantado en la transición de una etapa del MOBRAL caracterizada por un estilo de campaña, hacia una de organización en la que se utilizan técnicas modernas de administración y gerencia. Además, se organiza con el propósito de apoyar la dirección del MOBRAL, los órganos controladores y los de planificación, con informaciones condensadas sobre las actividades del MOBRAL, poniendo énfasis en el acompañamiento del PAF (Rocha en Correa, 1979). Así, en 1973, la red de producción de informaciones mecanizadas electrónicamente llegaba a todos los municipios brasileños. Se podrían citar varios ejemplos para demostrar la eficacia del modelo en cuanto a la operatividad del sistema; sin embargo, muchos otros también podrían darse para mostrar la poca eficacia del mismo, debido a varias experiencias de desfase, a veces muy grande, entre las informaciones reales de campo y las registradas en el sistema.

El SUSUG fue creado en 1972 para permitir un flujo continuo de control de calidad en el acompañamiento y evaluación de las actividades del MOBRAL. Se entiende por supervisión la evaluación constante y adecuada de los objetivos propuestos y de los medios para lograrlos; evaluación de lo que está siendo producido, así como orientación en cuanto al uso de los medios, implicando, por lo tanto, diagnóstico y retroalimentación. Entre sus diversos objetivos específicos, el SUSUG tiene la función de promover una evaluación del MOBRAL para asegurar su eficacia y eficiencia (Pereira en Correa, 1979).

El modelo de evaluación se propuso con una línea de comunicación ascendente; las informaciones relativas al desempeño, tanto del alumno como de los agentes de los programas en los diversos niveles, eran obtenidas a través del elemento más próximo dentro del flujo de supervisor (por ej. el alumno es

evaluado por el profesor y éste por el supervisor local, quien, a su vez, es evaluado por los supervisores del área, que son evaluados por el supervisor estatal).

Las gerencias responsables de la ejecución de los diversos programas, así como el Centro Cultural, además de contar teóricamente con los servicios del SIIMO y del SUSUG para el acompañamiento de sus actividades, también desarrollaban evaluación y seguimiento de las mismas. Prueba de ello es que, según el *Manual de Administración del MOBRAL* era de competencia de las gerencias y del Centro Cultural, entre otras actividades, controlar, supervisar y evaluar la ejecución de los programas.

El SEPES fue creado en 1973, buscando entregar al MOBRAL una estructura de investigación para evaluación de los resultados de sus diversos programas, y además fundamentar las decisiones del MOBRAL. Se confirieron al sector de investigación las atribuciones de promover, coordinar y realizar estudios, investigaciones y levantamientos de interés del MOBRAL; cooperar con los demás sectores de la institución en el levantamiento de datos primarios, adecuando el sistema de recolección de informaciones y revisando procedimientos adoptados y mecanismos de codificación y tabulación de datos, y finalmente coordinar el trabajo de los núcleos de investigación que fueran creados a nivel regional, en el sentido de mantener la unidad de la política de investigación del MOBRAL central.

Como parte de la primera atribución, era de competencia del sector de investigación definir, junto a los demás organismos del MOBRAL, las investigaciones consideradas prioritarias; determinar las áreas geográficas preferentes para la verificación de instrumentos y metodologías; establecer contacto con investigadores e instituciones para encargar trabajos específicos e intercambiar experiencias; elaborar bibliografías analíticas y catastrar entidades de estudio e investigación sobre educación de adultos; analizar e interpretar datos secundarios de diversas fuentes y divulgar el listado de investigaciones, así como financiar estudios de monografías y tesis de títulos y doctorados sobre temas de interés del MOBRAL.

LA PRODUCCION DENTRO DE LOS ESPACIOS INSTITUCIONALES

Al recurrir al acervo documental de la Institución, se verificó que es reducido el número de documentos sobre evaluación, cuando ésta se considera en

los conceptos de control y acompañamiento bajo la responsabilidad del SIIMO, del SUSUG y de las gerencias.

En lo que se refiere al Sector de Investigación (SEPES), se llega a una producción superior a los 60 estudios, que constan en el acervo del MOBRAL en el Sector de Documentación. La producción del Sector de Investigación fue agrupada en cinco grandes categorías temáticas: proceso enseñanza-aprendizaje; lingüística; institucional; interrelación de la variable educación con las variables sociales: trabajo, salud, cultura, idioma y educación pre-escolar.*

La producción de los primeros años del área de investigación se concentra básicamente en los problemas relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de 1978, las cuestiones sobre representaciones simbólicas de los sectores populares frente a la educación en sí, y frente a las relaciones entre educación y trabajo, comienzan a ser investigadas.

En cuanto a la utilización de las informaciones obtenidas a través de los diferentes sistemas de control y acompañamiento de los diversos programas, ésta se realizaba en la medida en que las informaciones entregaran elementos para la formalicen de las actividades de cooperación técnica a las coordinaciones y municipios, así como para la determinación de las prioridades en cada programa.

En lo relativo a la investigación, es insignificante la utilización de los resultados. Todos los informes eran difundidos internamente en el organismo, y cuando eran publicados se enviaban a entidades de investigación, secretarías de educación de los estados, coordinaciones estatales del MOBRAL e investigadores externos que pudieran manifestar interés en conocer el estudio. Aún no se tienen mayores informaciones sobre la utilización de los mismos.

EL PAPEL DE LA EVALUACION EN EL DISCURSO OFICIAL DEL MOBRAL

Como ya se ha dicho, el periodo de la historia de MOBRAL, considerado en función de los objetivos del presente trabajo, fue el comprendido entre 1970 y 1980. En este periodo se buscó identificar y recoger dentro de la literatura oficial de la organización, indicaciones sobre el pensamiento de la administra-

ción central respecto de la línea de acción de MOBRAL y de la naturaleza de los procedimientos de evaluación de un programa de educación de adultos.

Se consideraron como fuentes de análisis los artículos elaborados por los dos presidentes del MOBRAL en el periodo en cuestión.

El primer artículo, «O MOBRAL e os utopistas», de Mario Henrique Simonsen, primer presidente del organismo, trata básicamente los siguientes puntos:

- La falta de otras estrategias para abordar la cuestión del analfabetismo en Brasil por parte de los que dirigen al MOBRAL, y un extenso y diversificado volumen de críticas.

- La diferencia entre las condiciones ideales (supuestas) al alfabetizar pequeños contingentes de población analfabeta, y las condiciones reales, de hecho, para la alfabetización de un gran número de iletrados.

- La diferencia entre experiencias educativas de laboratorio, que no reproducen las condiciones de la realidad, y las experiencias educativas en gran escala.

- La evaluación en un programa de gran escala en base a estadísticas; la evaluación que consiste en verificar si, descontadas las pérdidas, el saldo de los casos en los que se tuvo éxito alcanza las metas programadas y sí, tomando en cuenta el coeficiente de pérdidas, el costo unitario se mantiene dentro de límites razonables.

Los otros dos artículos elaborados por el segundo presidente del MOBRAL, Arlindo Lopes Correa, destacan los siguientes aspectos:

- El ritmo de trabajo del MOBRAL, situado entre la tensión constante de crear y realizar.

- La adopción, por el MOBRAL, del método de ensayo y error para la ejecución de las tareas, en vez del método de experimentación, considerado un procedimiento que reúne condiciones no reproducibles cuando se quiere ampliar el experimento; además de demandar, generalmente, un tiempo de trabajo tal, que al término de éste ya no se mantienen las características de la situación inicial.

LAS REPRESENTACIONES SOBRE EVALUACION EN EL MOBRAL

De acuerdo con lo dicho anteriormente, se obtuvo información sobre procedimientos de evaluación en el organismo, junto a la memoria viva de la institución, con el fin de entregar elementos para la elaboración del diagnóstico sobre comportamiento de la evaluación en el MOBRAL.

Para el análisis de esos testimonios, se utilizó la categoría propuesta por Alkin et al. (Oliveira, 1981): límites de evaluación preexistentes, factores extraorganizacionales, aproximación del evaluador, credibilidad del evaluador, contenidos y relato de la información y características administrativas del evaluador.

Entre los límites contextuales anteriores al ejercicio evaluativo, se configuraba la propia línea de trabajo del MOBRAL, prioritariamente proyectada a la acción y la naturaleza de lo que sería objeto de su evaluación: una acción educativa de carácter masivo junto a los adultos.

«El MOBRAL está volcado a la acción. La evaluación es una crítica, y como tal puede señalar resultados tanto favorables como desfavorables y contrarios a la acción que se desarrolla».

«Puedo afirmar que el gran límite de la evaluación se tradujo en la dificultad de establecer una metodología propia y adecuada a un Movimiento que se proponía atender, en el menor espacio de tiempo, el mayor número posible de personas, asegurando el máximo de calidad viable frente a una realidad de tanta carencia».

«La idea de que el MOBRAL progresaría en base al ensayo y al error, no dejaba espacio para el establecimiento de un modelo de evaluación formal y científicamente elaborado, incluso porque éste no era el objetivo de la institución. Es necesario tener presente que en la búsqueda de un modelo de evaluación de un programa educativo de características masivas habrá que tener en cuenta sus especificidades».

«Entre los factores extraorganizacionales, condicionadores de la práctica evaluativa dentro del MOBRAL, estarían la visión de los entrevistados y las presiones políticas del propio organismo en términos de su vinculación y relación con las demás agencias estatales e internacionales».

«El compromiso político de la institución y la toma de decisiones impedían que se adoptara una postura de espera de los resultados de las evaluaciones para, sólo entonces, desencadenar la acción. Sin embargo, aún cuando había espacio para la asimilación de los resultados, esto no sucedía. Hubo mucha dificultad en conjugar objetivos políticos y educacionales».

«El MOBRAL, sobre todo en los primeros años de su existencia, se caracterizó por un optimismo contagioso, reflejo de un momento histórico en que se creía en el ‘milagro’ económico. La visión predominante era que la educación sería el instrumento capaz de incorporar al empleo los sectores desposeídos del tercer mundo. El MOBRAL, órgano directamente responsable de esos sectores, implantó sus acciones dentro de un clima optimista que preconizaba la íntima relación entre educación y desarrollo. Había tanto por hacer, que en los primeros años, tal vez, no se haya sentido la necesidad de buscar retroalimentación en una evaluación formal, compleja. El propio trabajo de campo daba respuestas que satisfacían».

A pesar de este papel secundario, la evaluación -según algunos testimonios- se constituyó en una preocupación constante en el MOBRAL, como lo comprueban los relatos que a continuación se reproducen:

«Siempre en el MOBRAL existió preocupación por la evaluación, lo que se puede ver en documentos y proyectos. La evaluación siempre fue muy formalizada, aunque no se haya concretado en la práctica».

«Desde el inicio había preocupación por la evaluación, pero en ese tiempo no había preocupación en escribir las experiencias vividas. Había un contacto directo con el medio operativo y se podían observar cambios en las personas, en términos de mayor integración comunitaria. Estos cambios también eran percibidos».

Entre los factores organizacionales presentes en las actividades de evaluación en el MOBRAL, dos aspectos son inmediatamente identificados en el testimonio de los entrevistados: el primero de ellos en relación con disposiciones institucionales específicas, aquí configuradas como la actividad evaluativa delegada en varias áreas o diluida en acciones de naturaleza semejante, como control y acompañamiento; el segundo aspecto se relaciona con la naturaleza de otras fuentes de información disponibles a los usuarios, representada por la posibilidad de acceso a informaciones generadas por el área de control y acompañamiento, e incluso elementos ofrecidos por fuentes informales de evalua-

ción, constantes en la práctica de trabajo de la institución, como encuentros nacionales de agentes, informes de actividades en terreno, entre otras.

«La evaluación se orientó, inicialmente, hacia el control de la acción de la institución (alcance y caracterización de los usuarios) y no propiamente hacia la evaluación del proceso educativo: evaluación y control, en un principio, se confundían entre sí; se usaban los mismos instrumentos para las dos finalidades».

«Varios ejemplos podrían darse para comprobar la preocupación institucional por la evaluación. Sin embargo, el más significativo de ellos me parece haber sido la opción y decisión por la creación del Sistema de Supervisión Global, que traía consigo la práctica permanente de evaluación».

«La evaluación en el MOBRAL se confunde con acompañamiento y se diluye dentro de este procedimiento sin poner el énfasis necesario».

UTILIZACION DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION

Los testimonios presentan puntos recurrentes, sobre todo en lo que respecta a la poca o nula utilización de los resultados de evaluaciones para la reformulación y propuesta de nuevas acciones educativas:

«Casi nada producido por el área de investigación fue absorbido por la institución».

«La absorción de los resultados de la investigación es pequeña».

«Las investigaciones, aunque dirigidas a los programas del MOBRAL, no tienen retorno: los resultados se pierden, no son absorbidos».

«Los resultados de las investigaciones no son incorporados al discurso de la organización».

Al recurrir a las categorías propuestas por Alkin et al, es posible identificar en los testimonios de los entrevistados las causas de la no utilización de los resultados: límite de las evaluaciones preexistentes, factores organizacionales, factores extraorganizacionales, aproximación del evaluador, contenido y relato de la información.

Así, para un grupo de entrevistados, las razones de la poca o nula utilización de los resultados de las evaluaciones tienen relación con los límites de la evaluación preexistente, sometidos al propio papel de la evaluación dentro de la institución y a su línea prioritaria de acción.

«La utilización de los resultados no es algo simple, y esto se hace más difícil en la práctica cuando, institucionalmente, no se da importancia a la evaluación».

«La demanda de la institución siempre enfatizó el lado operacional. Por eso el interés en la investigación por parte del cuerpo técnico de la institución no evolucionó, no siendo, por lo tanto, sus resultados absorbidos por los ejecutores de los programas».

La aproximación del evaluador es puesta como una de las variables presentes en la cuestión de la utilización de los resultados de la evaluación.

«Debe realizarse un esfuerzo de articulación entre las áreas ejecutiva y de investigación. Muchos temas de investigación podrían ser definidos a través de debates, así como muchas investigaciones y proyectos podrían ser desarrollados a partir de los resultados obtenidos por la evaluación y por la investigación».

Otro punto recurrente en los testimonios se relaciona con la naturaleza problemática de la interrelación entre las áreas de investigación y el área ejecutiva, según se constata a continuación:

«La convivencia entre el sector de investigación y las áreas ejecutivas se caracterizó por una cierta distancia».

«Había una subcultura en la organización que consideraba al Sector de Investigación como un grupo que estaba 'volando'. Por otro lado, el Sector de Investigación cultivaba esa imagen, evitando así ser contaminado por el activismo imperante en el MOBRAL».

Las razones de las dificultades en esta interrelación se ubicarían, según los entrevistados, en el propio papel otorgado institucionalmente a la evaluación, e incluso en la filosofía del propio MOBRAL, explícitamente dirigida a la acción.

«Las evaluaciones desarrolladas por la Institución siempre enfatizaron el producto y no el proceso. Este tipo de procedimiento se extendía desde la cúpula hasta la base».

«La no realización de evaluaciones o los vacíos existentes en esa área tienen que ver, posiblemente, con una gran preocupación por desarrollar acciones, detectar problemas y actuar. La Organización siempre estuvo absorbida por el afán de hacer».

La dificultad de esta interrelación también se encuentra en las cuestiones relativas al área ejecutiva:

«Había dificultad para incorporar resultados que contrariaran la estructura básica de los proyectos».

«Ausencia de hábitos de estudio a nivel del cuerpo teórico de la Institución y ausencia de estímulo a esa práctica».

«Dificultad para interpretar los datos de la investigación y para seleccionar las informaciones de mayor interés».

Asimismo, se presenta en cuestiones relacionadas con el área de investigación, más específicamente, relacionadas con la credibilidad en los resultados de la evaluación y duración de los estudios:

«Había una reserva en relación al ‘discurso’ del área de investigación contra el ‘discurso’ de las áreas ejecutivas. Además, había poca credibilidad en la representatividad de las muestras de las investigaciones».

«Había una gran lentitud en el desarrollo de las investigaciones, tal vez por descrédito en cuanto a la utilización de los resultados».

Los factores relacionados con los contenidos e informaciones recopiladas, y los problemas derivados del uso de los resultados de las investigaciones realizadas, también influyen negativamente en la interrelación de las áreas ejecutivas y de investigación:

«La ejecución de los informes de investigación llevaba a que muchas veces los usuarios no supieran sacar de ellos la información relevante».

«No se exploraban suficientemente las recomendaciones emanadas de las investigaciones».

Una dimensión del uso de los resultados de las evaluaciones estaría en las formas de devolución de éstos a las poblaciones involucradas:

«La devolución de las investigaciones a las poblaciones es muy importante, siempre que esa devolución sea trabajada, porque en caso contrario, tendría el mismo significado de una no devolución. La socialización de la información es importante, pero es necesario saber cómo hacer esa socialización».

DIAGNOSTICO DE LA EVALUACION EN LOS PROGRAMAS DEL MOBREAL

El diagnóstico del comportamiento de la evaluación en los programas de educación de adultos del MOBREAL se hizo en base a las siguientes categorías: la concepción oficial de un programa educativo de carácter masivo y de la evaluación en ese contexto; los fundamentos de la propuesta educativa del MOBREAL; la evaluación en los programas educativos; los espacios institucionales de evaluación; la producción dentro de esos espacios y la difusión y utilización de los resultados de las evaluaciones para la reformulación o propuesta de nuevas acciones educativas. Aunque estas categorías se analicen aisladamente, mantienen una interrelación que debe ser preservada en cualquier análisis.

El papel de la evaluación en los programas de educación de adultos del MOBREAL fue secundario. Esta evaluación además de realizada al interior de estos programas, se formalizó en espacios institucionales distintos, tomando el carácter de control, acompañamiento y evaluación propiamente tal. Dentro de estas dimensiones y a pesar de no seguir un patrón determinado, la evaluación siempre constituyó una práctica en la organización.

Este papel secundario de la evaluación se dio en diferentes niveles; cuando era considerada como control y acompañamiento, fue objeto de mayor importancia que la evaluación propiamente dicha. Esto se explica por el hecho de que las áreas ejecutivas del programa detentan mayor poder de decisión operativa que las áreas de investigación y evaluación.

El comportamiento de la evaluación en los programas del MOBRAL puede ser visto como reflejo de la concepción oficial de un programa educativo de carácter masivo y de la evaluación en programas de esta naturaleza. Lo anterior se constató tanto en el análisis del discurso oficial sobre evaluación, como en los testimonios de la memoria viva del MOBRAL.

Según tal concepción, solamente una acción en gran escala podría hacer frente al cuadro alarmante de analfabetismo en el país, y por ser una acción con tal característica, no se veía otra alternativa para evaluarla que no fuera un análisis basado en estadísticas.

En este punto vale la pena retomar, incluso dentro de la óptica oficial, el método de ensayo y error, considerado como más adecuado para informar la toma de decisiones, que para experimentos desarrollados bajo condiciones ideales, y no reales.

La prioridad atribuida a la acción se relacionaba, a su vez, con las finalidades por las que se creó el organismo, o sea, la erradicación del analfabetismo y la estructuración de un Sistema de Educación Continua.

Esta visión terminó por imprimir un estilo organizativo nítidamente orientado a la ejecución e instrumentación de acciones educativas, reservando a la evaluación un papel secundario.

Esta afirmación es también respaldada por los testimonios de quienes fueron entrevistados.

A partir de las tres connotaciones de evaluación existentes en el MOBRAL, se puede afirmar que la evaluación en los programas de educación de adultos, a lo largo de los 10 primeros años, fue orientada principalmente por informaciones de carácter cuantitativo, generadas con el Sistema Integrado de Informaciones del MOBRAL, aunque también con las informaciones provenientes del Subsistema de Supervisión Global de las áreas ejecutivas y de investigación.

Al recurrir a la documentación oficial de la institución, se comprueba que los resultados de la acción desarrollada se presentan esencialmente con indicadores numéricos.

La evaluación al interior de las acciones educativas tomó rasgos peculiares, según la naturaleza de cada una de estas acciones; así, los programas

con un mayor nivel de compromiso de término y de equivalencia con grados de enseñanza del sistema formal de educación (PAF y PEI) tuvieron propuestas evaluativas formuladas con objetivos terminales y con registros formales de conclusión de curso, y los programas de naturaleza predominantemente no formal e informal produjeron modelos alternativos de evaluación, formulados en las acciones desarrolladas. Algunos ejemplos, tales como las publicaciones sobre hierbas medicinales, recetas culinarias y concurso de poetas del MOBRAL, pueden ilustrar este aspecto, ya que se constituyeron a modo de evaluación de la receptividad de los usuarios del MOBRAL en relación a las acciones culturales desarrolladas, además de que se consideran, también, como fuentes de evaluación, con testimonios y correspondencia provenientes de los lugares donde se desarrolló el trabajo.

En general, la evaluación al interior de los programas fue problemática debido a diversos factores: línea de formulación de los objetivos del programa, forma y contenido de la evaluación y tratamiento de la evaluación en las actividades de capacitación de los agentes en terreno.

En cuanto a la cuestión de los objetivos, se puede decir que, en su mayoría, fueron elaborados en forma amplia y poco precisa para permitir su medición; incluso, sin especificaciones sobre los resultados esperados y sobre su nivel de alcance.

A título de ejemplo, se transcriben tres de los objetivos del programa de alfabetización funcional (PAF):

- *Objetivo general*: «El PAF busca conducir a la persona en la adquisición de técnicas de lectura, escritura y cálculo, como medio para integrarla a su comunidad, permitiendo la obtención de mejores condiciones de vida».

- *uno de los objetivos específicos*: «Formar hábitos y actitudes positivas en relación al trabajo» y

- *uno de los objetivos terminales*: «Escribir textos y frases con sentido completo».

La formulación de estos objetivos permite plantear los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuál es el significado de integrar al individuo a la comunidad? ¿Cómo serían estas «mejores condiciones» de vida?

- ¿Cuál es el grado de complejidad y rigor ortográfico en los textos y frases?

El espacio destinado a la forma de abordar la evaluación en la mayoría de los programas fue restringido en relación a los demás aspectos considerados. Otro punto extremadamente crítico en la práctica evaluativa al interior de los programas de educación de adultos fue la precaria instrumentación debida a la administración de la evaluación de los agentes responsables en estos programas. Esto se confirma a través de investigaciones realizadas por el SEPES y testimonios de los entrevistados. Las investigaciones *Estudo exploratório sobre os critérios de avaliação do alfabetizador, no Estado do Maranhão* (Silva, 1978) y *Avaliação do desempenho del aluno do programa de alfabetização funcional, no 5o mes, no Estado de São Paulo* (Pereira, 1981) llevaron a la comprobación de que los alfabetizadores adoptan criterios diversos para considerar a sus alumnos como alfabetizados. Sus pautas comprenden desde saber escribir el nombre, hasta leer, escribir y hacer las cuatro operaciones. El hecho de que los agentes de los programas no se encontraran suficientemente preparados para evaluar fue un punto recurrente en la visión de los testimonios sobre la evaluación en el MOBRAL. Este hecho es atribuido a la poca calificación de estos recursos humanos y al escaso énfasis dado a la evaluación en su capacitación.

Si hubo evaluación al interior de los programas de educación de adultos, este procedimiento no existió a nivel de la propuesta educativa generadora de estos programas. Esto quiere decir que el modelo de educación permanente, orientador de las acciones desencadenadas, no fue blanco de una acción evaluativa. La filosofía del propio MOBRAL, traducida en su proyecto político, económico, cultural y social, y tomada como marco teórico de los programas desarrollados, no llegó a ser revisada en el periodo de tiempo considerado en este análisis.

Se pretende ahora hacer una apreciación de los espacios institucionalmente destinados a la evaluación en el MOBRAL y de la problemática configurada en esta área.

No obstante el papel secundario atribuido a la evaluación en el MOBRAL, el hecho de crear un área destinada a la evaluación e investigación podría ser visto como un indicador de una preocupación existente por acciones de esta naturaleza.

Sin embargo, en el área de investigación los trabajos no se desarrollaron con continuidad debido a la incompatibilidad entre la línea de abordaje de las investigaciones y los intereses más emergentes de la administración del MOBRAL. Aunque se haya configurado como un espacio institucional abierto a la producción científica, el apoyo dado por la organización al área de investigación no correspondía al espacio institucional para su existencia. Así al recorrer el contenido normativo e inicialmente definido del área de investigación, nos encontramos con una significativa actitud de propuesta, que si se encamina de hecho, daría cuenta de una aproximación mayor a las cuestiones sustanciales de la propuesta de educación de adultos del MOBRAL. Sobre este aspecto, citamos algunos ejemplos:

Correspondía al área de investigación asesorar a los demás sectores del MOBRAL en el levantamiento y tratamiento de datos sobre programas. Para llevar a cabo lo anterior, el sector de investigación elaboró, conjuntamente con las áreas ejecutivas, el Plan de Compatibilización de Informaciones, así como una propuesta de procesamiento electrónico y análisis; sin embargo, no se logró la consolidación de la misma.

En la línea de investigación junto a las universidades, el Instituto de Estudios Avanzados en Educación, IASAE, de la fundación Getulio Vargas, elaboró, a solicitud del MOBRAL, un proyecto de investigación denominado «Avaliação do método MOBRAL, no vale medio inferior do Paraíba do Sul», el cual no fue ejecutado.

En 1979, por invitación del MOBRAL, se contó con la asesoría de un experto de la UNESCO, especialista en evaluación, con la finalidad de elaborar un Plan Global de Evaluación del Programa de Alfabetización del MOBRAL. Sin embargo, no llegó a producirse, quedando éste reducido a algunas sugerencias para la evaluación del programa, debido a intereses más urgentes del organismo.

Las evaluaciones de los programas de educación de adultos desarrolladas por el área de investigación buscaban profundizar la propia propuesta de estos programas, aunque tomados como unidades aisladas. Estos son algunos ejemplos de evaluaciones e investigaciones: el acompañamiento del desarrollo posterior de los egresados del PAF, las representaciones de los usuarios del PAF sobre educación, los criterios utilizados por el alfabetizador para considerar al alumno como alfabetizado y otros.

Cabe plantear ahora uno de los aspectos más controvertidos de la práctica evaluativa dentro del MOBRAL: la cuestión de la difusión y utilización de los resultados de la evaluación.

La controversia se ubica, inicialmente, en la propia concepción de la evaluación. Al tomarse ésta como instancia de control y acompañamiento, los resultados de las acciones fueron de inmediato incorporados a la práctica bajo la forma de retroalimentación de las actividades en desarrollo. Si fue tomada como evaluación, los resultados fueron casi ignorados, y no generaron intervenciones sustanciales en las acciones en curso.

Esto se puede comprobar, por ejemplo, a través de la investigación «Subsidios para avaliação do programa de alfabetização funcional na Região Nordeste-1975» y «O programa de alfabetização funcional na Região Sudeste-1976», que mostraban cómo los alumnos, al término del curso de alfabetización, no dominaban las reglas mínimas de lectura, escritura y cálculo previstas en los objetivos. Sin embargo, los resultados de estas investigaciones no llegaron a ser considerados en el sentido de replantearse el problema en cuanto a los instrumentos usados, sino que surgieron discusiones en torno a los procedimientos metodológicos adoptados en la investigación.

Diversos testimonios de técnicos de la organización, conforme a lo ya presentado en el apartado «Representaciones sobre evaluación en el MOBRAL», también ratifican esta afirmación.

Esta casi nula consideración de los resultados de las evaluaciones e investigaciones se relacionó, esencialmente, con la propia naturaleza del trabajo del MOBRAL. El ritmo de actividad, la constante movilización para la acción, la necesidad de tomar decisiones inmediatas, fueron factores que contribuyeron a la falta de un espacio destinado a la reflexión sobre el producto de investigaciones y recomendaciones relativas a las propuestas en camino.

Hubo otro conjunto de factores que también influyó en la configuración de este hecho: temas de investigación muy distanciados de la práctica del MOBRAL, lentitud en la presentación de resultados de los estudios, presentación de estos resultados en densos informes y, finalmente, circulación reducida del material, además del uso de un lenguaje muy propio de esos trabajos, pero ajeno a los profesionales no activos en el área de la investigación y evaluación.

El Subsistema de Supervisión Global (SUSUG) fue otro espacio destinado a la evaluación de las acciones educativas desarrolladas en el MOBRAL. La evaluación en el SUSUG asumió un carácter de acompañamiento, ubicándose como una de las funciones atribuidas al supervisor, al lado de las demás tareas de planificación, capacitación y acompañamiento.

La estructuración de un sistema de supervisión global con las características del SUSUG puede verse como una de las alternativas más convenientes para programas educativos en gran escala, sobre todo tratándose de países grandes como Brasil. En el caso del MOBRAL, este subsistema fue el gran catalizador de las informaciones cuantitativas y cualitativas sobre el desarrollo de los programas, actuando como canal de circulación de estos datos entre los diferentes niveles administrativos de la Institución.

En cuanto a las funciones atribuidas al supervisor, se privilegió, en términos de mayor concentración de esfuerzo, la capacitación y el acompañamiento. Conviene destacar que este aspecto se encuentra íntimamente relacionado con factores de orden organizativo, que comprometen el trabajo efectuado por el SUSUG, en la medida en que se detecta una tendencia a acumular funciones administrativas que superan las de planificación y evaluación.

Se suma a este contexto la convivencia entre el SUSUG, liderazgos locales y COMUN, y las presiones políticas de ahí derivadas que probablemente interfieren en el proceso evaluativo.

La dimensión evaluativa de la supervisión terminó diluyéndose en la actividad de acompañamiento. El trabajo del SUSUG permitía la retroalimentación inmediata de la acción desarrollada por el MOBRAL, lo que coincidía con la línea de trabajo de la organización.

También conviene destacar que el entendimiento de esta realidad por los supervisores puede ser cuestionada en base a las diferentes percepciones de éstos al no tener un elemento específico para tal fin. Sin embargo, independientemente del nivel de subjetividad, la recolección de datos in situ sobre el desarrollo de las propuestas educativas otorga un grado significativo de conocimiento y experiencia a los supervisores.

El Sistema Integrado de Informaciones del MOBRAL (SIIMO) fue la mayor fuente generadora de elementos para la evaluación de la Institución y de las acciones de educación de adultos desarrolladas.

Volviendo a la cuestión de que -según la versión oficial- la evaluación de programas en gran escala sólo se podría dar a partir de datos estadísticos, que serían las cifras que confirmarían o impugnarían el éxito del Programa, el área de informaciones del MOBREAL quizás haya sido una de las que recibió más apoyo institucional.

Los límites del SIIMO se traducen en la forma de llenar los instrumentos, en la demora en la devolución de los mismos y en la acumulación de información solicitada a través de gran número de instrumentos provenientes de todos los municipios del país, además de analizar sólo algunas de las variables consideradas.

El problema principal parece haber residido en la falta de una articulación adecuada entre las áreas de control, acompañamiento y evaluación. En un programa de carácter masivo es indiscutible la necesidad de un sistema de información y control, acompañamiento y evaluación definido, con niveles de eficiencia suficientes como para dar cuenta del volumen de trabajo generado por una acción a nivel nacional. Por este motivo, la problemática parece ubicarse en el flujo de interrelación entre las tres áreas, más que al interior de las mismas, aunque cada una pueda haber tenido dificultades específicas.

Este diagnóstico, como ya se dijo anteriormente, no trabajó exhaustivamente las variables tomadas en cuenta, ya sea por no haber considerado otras variables, e incluso por no haber profundizado en la interrelación entre aspectos políticos, institucionales, organizacionales, pedagógicos, técnicos y administrativos, en un ejercicio que pudiera caracterizar y calificar el ambiente social de las acciones desarrolladas y la mutua influencia existente en este ámbito.

SITUACION ACTUAL EN EL MOBREAL Y PERSPECTIVAS

Los cambios operados a partir de 1981 buscaron adecuar la estructura organizacional de la Fundación a las directrices establecidas por el MOBREAL, traducidas fundamentalmente en el fortalecimiento de las comisiones municipales, en un mejor apoyo a las acciones de educación de adultos y adolescentes -con énfasis en la participación de las comunidades a través del diagnóstico de sus necesidades específicas- y en el apoyo a las iniciativas descentralizadas.

Tales cambios, sobre todo a nivel del MOBRAL Central, no «afectaron las funciones permanentes de la Institución, que son la alfabetización funcional, la educación continua de adolescentes y adultos, y la difusión sistemática de acciones de salud, higiene y alimentación» (Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, 1982).

En 1983, los principios básicos de la Organización, en términos de acciones, eran realizados a partir de la definición del MOBRAL como un organismo dirigido, prioritariamente, hacia la educación complementaria y preescolar. Con la educación complementaria se pretendía consolidar una propuesta que, partiendo de la alfabetización, llegara a su término en el equivalente al cuarto año. En la educación preescolar, el objetivo era la atención a la franja de edad de 4 a 6 años, como un apoyo al sistema formal de enseñanza.

En el momento de elaboración de esta síntesis, junio de 1984, cabe destacar, en cuanto a la propuesta educativa, que la prioridad de la Institución es la alfabetización de adultos, definiéndose ésta como una actividad que, además de asegurar la adquisición del código de lectura, escritura y cálculo, posibilite el desarrollo de la conciencia crítica del hombre, pudiendo hacerlo a través de acciones educativas de salud, cultura, trabajo y otras.

En cuanto a la situación actual de la evaluación, específicamente, cabe destacar que ésta se ha realizado con un énfasis mayor y bajo las modalidades de control, acompañamiento y evaluación.

La tarea de control y acompañamiento de las acciones del MOBRAL ha sido llevada a cabo por sectores e instrumentos diversos:

- Sistema de Control de Programa (SICOP). Es uno de los subsistemas del Plan Directriz de Informática desarrollado por el Departamento de Planificación, que registra informaciones de carácter cuantitativo: número de alumnos, alumnos con convenio, matriculados, convenios firmados, recursos dirigidos a los proyectos.

- Subsistema de Supervisión Global (SUSUG). Habiendo perdido su representación a nivel central, permaneció con los mismos objetivos y funciones a nivel estatal y municipal.

- Plan de Acción Integrado (PAI). A pesar de ser un instrumento dirigido prioritariamente a la planificación, posee datos de posible utilidad para la evaluación.

- Informe Unico Global (RUG). Siendo un instrumento básico de acompañamiento y evaluación de la estrategia de las coordinaciones, se materializa en informes abiertos elaborados por las propias coordinaciones, de los cuales se pueden extraer datos para alimentar la evaluación.

Por lo que respecta a la investigación y evaluación, a partir de la reestructuración del MOBRAL Central, instaurada a principios de 1983, el sector de investigación CEPES pasó a ser División de Evaluación, Método e Investigación (DIAMP).

Al DIAMP le corresponde, entre otras funciones, entregar elementos para establecer las líneas generales de desarrollo de los programas y proyectos educacionales del MOBRAL, ya sea a través de investigaciones, de estudios de nuevos métodos y procesos posibles de ser utilizados, o a través de la evaluación sistemática de los programas y proyectos.

En los últimos años, se ha vislumbrado un interés creciente, tanto técnico como institucional, en realizar las actividades de investigación y evaluación con una tendencia más sistemática.

CONCLUSIONES

El presente estudio, al pretender enfocar la controvertida cuestión de la investigación y de las evaluaciones en programas de educación de adultos, terminó por propiciar un conjunto de inquietudes sobre la propia naturaleza de las propuestas educativas.

Así, la situación de la evaluación y de la investigación en los programas de educación de adultos desarrollados por el MOBRAL se circunscribe a la problemática mayor, anterior a tales procedimientos, que se traduce en la propuesta de educación de adultos y en el contexto social, económico y político en que se sitúa.

Por ésta y por otras razones identificadas en la Institución, el comportamiento de la evaluación y de la investigación en el MOBRAL puede ser calificado hoy como una práctica que aún se encuentra en la etapa de búsqueda de formas y alternativas de perfeccionamiento.

Por un lado, la intención de avanzar -no sólo en el área de evaluación y de investigación en la educación de adultos, sino incluso en la redefinición de la propuesta educacional en si misma- se encuentra favorecida por las reflexiones y nuevos criterios frente a los marcos teóricos de la propuesta educativa del MOBRAL. Transcurrida más de una década de su existencia, es tiempo de que se replantee a la luz del momento político y socioeconómico actual.*

Por otro lado, el intento de una mayor aproximación a las diferentes realidades culturales que abarca la acción del MOBRAL, traducido a una línea de trabajo de descentralización creciente de la educación, deberá generar propuestas de educación de adultos cada vez más definidas por las características propias de la realidad de cada región de donde surgen las acciones.

Tal tendencia deberá implicar que la línea de evaluación e investigación de estas acciones suma características diferenciadas, determinadas por la particularidad de cada acción.

Otras tareas ahora son ejemplos concretos identificados como modelos directrices para la descentralización de los programas educativos del MOBRAL. Entre otros, se pueden citar las propuestas estatales de educación, que tienen como objetivo la realización de planes de educación de adultos en base a parámetros estrechamente correlacionados con la realidad cultural y socioeconómica de cada estado de la Federación; las líneas orientadoras del trabajo en el área de investigación del MOBRAL, que enfatizan, especialmente, las formas más participativas de evaluación e investigación, e incluso destacamos el proyecto de cooperación técnica de esta área, junto a los niveles de administración descentralizada del organismo, que busca asesorar a las coordinaciones estatales en técnicas de evaluación e investigación, así como en su elaboración y ejecución.

Sin embargo, este conjunto de iniciativas, que sugiere una nueva perspectiva en términos de investigación y evaluación en el MOBRAL, constituye un proceso aún en marcha y, por lo tanto, no llega a alterar cuantitativamente el diagnóstico de los procedimientos de evaluación e investigación de la Institución.

Alternativas para investigación y evaluación en educación de adultos

Considerando la naturaleza de las cuestiones analizadas en el presente trabajo, es posible presentar algunas alternativas para la problemática de investigación y evaluación en educación de adultos, a nivel de las agencias promotoras de esta propuesta y de las propias acciones.

A nivel de las agencias educativas, la *investigación de evaluación*. Dentro de las ciencias sociales, un área que ha merecido atención especial es la del estudio de la política de programas gubernamentales.

La intervención creciente en la realidad a través de programas dirigidos a la solución de problemas sociales, la necesidad de legitimación de esos programas sociales por la propia sociedad y el reconocimiento de que el saber científico es imprescindible para la resolución de los problemas planteados, son factores que han llevado a que la evaluación de estos programas tenga un carácter científico. En la literatura especializada, este procedimiento tiene el nombre de investigación en evaluación:

«La investigación en evaluación consiste en imprimir patrones científicos a la actividad de evaluación de programas, haciendo que ésta sea desarrollada a través de un proyecto de investigación que formule hipótesis e incluya instrumentos adecuados de medición, y que establezca conceptos útiles y unidades de análisis» (Lima Junior, 1978: 5).

La proposición de tal alternativa para evaluar el desempeño de organizaciones y el resultado de las políticas y programas que desarrolla se basa en la premisa de que hay una influencia mutua entre el ambiente donde las acciones de la educación de adultos son desencadenadas y estas propias acciones.

Lima Junior (1978) plantea un Proyecto de Investigación en Evaluación que, en líneas generales, se propone lanzar las bases iniciales de la reflexión, consistente en que, a partir de una conceptualización de lo que es la investigación en evaluación, se establezcan algunos parámetros, retomados sistemáticamente en los capítulos subsiguientes, delineando tres conjuntos básicos de cuestiones: el papel de la teoría científica y conceptos básicos de la investigación, cuestiones metodológicas y la dimensión política de la evaluación.

«La política y la metodología de la investigación: aproximaciones, corrientes y propuestas alternativas» es un capítulo que tiene dos objetivos básicos: establecer una distinción entre política y metodología de investigación, y revisar críticamente las aproximaciones metodológicas de uso más corriente y algunas propuestas alternativas que aparecen en la literatura, particularmente cuando se hace la *evaluación* de la *evaluación* (Lima Junior, 1978).

También se presentan las indagaciones metodológicas, pero bajo una óptica ligeramente diferente; no se trata de identificar modelos o aproximaciones, sino de un intento de respuesta a la siguiente cuestión: frente a aproximaciones diferentes, ¿cómo optar por una u otra? El argumento desarrollado pretende mostrar que las alternativas de uso común, así como las críticas ya planteadas, no son necesariamente excluyentes, al contrario, privilegian dimensiones específicas del mundo de la acción. La propuesta que se expone consiste exactamente en entregar algunos parámetros y criterios metodológicos generales que permitan la integración metodológica de los modelos y aproximaciones producidos hasta el momento. Es una propuesta ambiciosa; sin embargo, no se pretende dar una respuesta definitiva o agotar la discusión de los puntos en controversia (Lima Junior, 1978).

Finalmente, se discute en forma más sistemática el significado político de la investigación de evaluación, privilegiando dimensiones tales como la diversidad de papeles sociales involucrados en el curso de la investigación, el público y usuarios diversos y, sobre todo, el conflicto de valores que enfrenta cualquier indagación científica sobre el mundo de la acción y de la intervención de la realidad social.

Creación de núcleos regionales de investigación

Se trata de una alternativa que se aplica en situaciones donde las áreas se encuentran centralizadas.

Dentro de las normas del área de investigación, emanadas en 1973, se incluía la creación de núcleos regionales de investigación, lo que no llegó a materializarse en el MOBRAL.

Considerando la creciente línea de descentralización en que el MOBRAL viene actuando, y la tendencia del programa de educación de adultos de asumir lineamientos propios en cada área de desarrollo, es importante ratificar la

sugerencia de que a nivel de cada unidad de la federación o región, sean creados núcleos de evaluación e investigación dirigidos hacia la investigación sobre las cuestiones substanciales de las propuestas educativas, en el contexto más inmediato en que éstas se desarrollan.

A nivel de los programas de educación de adultos, *el sistema de monitoría y evaluación para programas de educación de adultos*. Si la necesidad de consolidación de sistemas eficaces de evaluación en acciones de educación de adultos es hoy universalmente reconocida, también es evidente, en este ámbito, la dificultad de concreción de estos sistemas.

En el Seminario Internacional de Alfabetización IPE/UNESCO sobre la Planificación y la Instrumentación de Estrategias de Alfabetización y Post-alfabetización, realizado en Madras, India, en 1982, Ravindra H. Dave presentó la propuesta de un Sistema de Evaluación y Monitoría de Programas de Alfabetización y Post-alfabetización.

Dicha propuesta defiende un sistema con funciones múltiples, implicando aspectos básicos como la clarificación del campo de evaluación, definición y amplitud de la evaluación y de la monitoría y esquema general para la planificación y la monitoría.

De acuerdo a este sistema, se presupone la existencia de una red de recursos humanos que pueda operar el sistema de monitoría y de evaluación. Otro aspecto es que la construcción de este sistema queda a cargo de cada organización o grupo promotor de la acción educativa; esto quiere decir que funcionaría como un sistema de matrices.

La adopción de tal propuesta al interior de un programa de educación de adultos depende del contexto en que se lleve a cabo.

Recomendaciones

Las recomendaciones que se presentan a continuación están basadas en la apreciación de la situación actual de la investigación y de la evaluación en educación de adultos, en términos, principalmente, de los obstáculos que se enfrentan.

Estas sugerencias se ubican en dos niveles: recomendaciones de carácter general y, por lo tanto, posibles de ser consideradas por todas las agencias y grupos promotores de acciones de educación de adultos y de carácter específico, en este caso restringidas al MOBREAL y a la forma en que estas acciones se configuran en la Institución.

Recomendaciones de investigación y evaluación en educación de adultos

La investigación y la evaluación en la educación de adultos deberán:

- Configurarse en el propio contexto político y socioeconómico que las circunscribe.

- Abarcar el proceso completo de esta educación, desde los marcos teóricos que la orientan hasta los procedimientos operativos que la hacen posible.

- Tomar como marco de referencia el contexto organizativo, público o privado, de la agencia promotora y el contexto social donde se inserta la acción educativa.

- A partir del contexto organizativo y social en que se lleva a cabo la educación, admitir modelos tradicionales y alternativos de investigación y evaluación, en niveles de administración centralizada y descentralizada.

- Considerar cómo estos procedimientos son formalizados y operacionados institucionalmente.

- Incorporar aproximaciones que faciliten crecientes niveles de participación de las poblaciones involucradas.

- En cuanto a las aproximaciones y técnicas específicas, revisarlas y difundirlas entre los equipos de otros niveles administrativos.

- Ser desarrolladas, no sólo en el ámbito de la propia institución, sino también por otros organismos especializados.

- Realizarse de tal forma que los resultados sean difundidos a nivel de los usuarios internos y de los sectores organizados de la sociedad, mediante ins-

trumentos accesibles a la lectura y análisis de los grupos no expertos en el área de la producción científica.

- Establecer mecanismos, o fortalecer los ya existentes, para optimizar la relación entre las áreas ejecutivas y de investigación y evaluación, teniendo en cuenta la necesidad de una mayor participación conjunta en la elección de los temas de investigación, en sus posibles aproximaciones y en las formas de presentación, difusión y utilización de los resultados del proceso de la acción educativa.

- Replantear la línea de evaluación al interior de las acciones educativas, considerando principalmente la reformulación de aspectos problemáticos relativos a la administración de la evaluación, la evaluación del participante a cargo, sobre todo, del agente, los criterios adoptados por este agente y la forma de registro de estos procedimientos, entre otros.

- Desarrollar trabajos conjuntos de cooperación técnica en las coordinaciones del MOBRAL (áreas de planificación, ejecutiva, acompañamiento, investigación y evaluación, control e información).

- Crear núcleos regionales o estatales de investigación y evaluación.

- Desarrollar estrategias para evaluar la línea de evaluación adoptada por el MOBRAL.

- Difundir sistemáticamente, junto a los sectores organizados de la sociedad, los resultados de investigaciones realizadas por el MOBRAL.

- Conocer y proponer debates abiertos sobre producciones de otros organismos, grupos privados o profesionales no vinculados al MOBRAL

REFLEXIONES SOBRE EL LABORATORIO DE ACCION COMUNITARIA

Joao Bosco Pinto
SUDENE, Brasil

El Laboratorio de Acción Comunitaria (LAC) fue una experiencia educativa realizada en el ámbito de instituciones gubernamentales, de carácter multi-institucional e interdisciplinario, que se proponía desarrollar un proceso de producción de conocimientos y una práctica renovada junto a la población rural (pequeños productores rurales, con o sin tierras) del Agreste Meridional de Pernambuco. Las reflexiones que intentamos desarrollar se refieren a la experiencia como un todo, y no solamente al proceso evaluativo en sí mismo.

SOBRE EL CONCEPTO DE EVALUACION

Como el Seminario versa sobre evaluación, quisiéramos destacar lo siguiente: existen varios conceptos de evaluación, siendo el más difundido y predominante el que se refiere a objetivos y metas, con mayor énfasis en estas últimas dado su carácter cuantificable. La evaluación cuantitativa obedece principalmente a los mismos criterios que orientan la investigación empírica de corte positivista. Estos criterios plantean que no es científico lo que no es inmediatamente cuantificable, mensurable; sólo lo que posee ese carácter puede ser estudiado científicamente. No vamos a analizar aquí esta cuestión; simplemente queremos esclarecer que lo que entendemos por evaluación se refiere, principalmente, a la actitud de vigilancia que los agentes inmediatos de la producción de conocimientos ejercen en forma continua sobre todo el proceso, desde la formulación de sus objetivos hasta la consecución de los mismos, para impedir que ciertos factores inhiban o impidan tal producción. No se produce la evaluación como una etapa del proceso, ya sea intermedia o final sino como una *praxis* crítica ejercida sobre la práctica de la producción de conocimientos. Esta no excluye lo cuantitativo, pero no lo privilegia ni como método ni como factor esencial del proceso evaluativo.

Debemos aclarar, también, que no pretendemos describir detalladamente el Laboratorio de Acción Comunitaria. Esto se hizo en un informe cuya copia fue entregada a los organizadores del Seminario para su consulta.

OBJETIVOS DEL LABORATORIO

En la formulación inicial del LAC se plantea que el objetivo general del mismo sería:

«Producir cooperativamente un conjunto de conocimientos basados en la teoría social que posibiliten desarrollar pedagogías alternativas de acción comunitaria, orientadas a asegurar la participación de la población en el proceso de desarrollo de la región».

Cuando el propio grupo reconsideró dicha propuesta, redefinió sus objetivos de la siguiente manera:

«Producir conocimientos que posibiliten desarrollar pedagogías que favorezcan la organización de la población rural para su desarrollo».

La diferencia más marcada entre las dos formulaciones está en la cuestión de la participación, puntualizada en la primera, tanto en la producción de conocimientos (producir cooperativamente) como en la orientación de estas pedagogías alternativas que intentaban *asegurar la participación* de la población. La segunda propuesta restringe el objetivo a la organización y, además, incluye otro objetivo:

«Desarrollar un proceso de grupo, permitiendo el logro de una mayor autonomía».

También debemos destacar otra diferencia: en la propuesta inicial se enfatiza la base teórica, que se suponía fundamental para una producción de conocimientos, elemento que la segunda formulación deja de lado como parte del objetivo general.

La reformulación de los objetivos del LAC refleja el proceso por el que pasó el propio grupo, según se podrá apreciar a través de esta exposición.

CRONOLOGIA DEL LAC

El LAC tenía una secuencia de objetivos de carácter más operacional que se expresaban en la propuesta de etapas del proceso. Al hacer una nueva propuesta de los objetivos generales y específicos, estas etapas también se

alteraron. A continuación explicamos dichas etapas, tal como se dieron, y que resultaron del proceso que vivió el grupo.

Etapas preparatoria

Consistió en el enunciado de la propuesta inicial, en los trámites burocráticos para la obtención de los recursos, en la selección de los participantes y en los demás detalles que hicieron posible la realización del LAC. Esta etapa se concluyó al encomendar a los miembros del LAC la gestión de los recursos financieros y la conducción pedagógica del laboratorio.

Etapas de preparación conceptual

Esta etapa se hizo en dos momentos: en el primero fueron discutidas varias cuestiones referentes a la propia gestión del LAC, a la organización interna y aspectos conceptuales; sin embargo, no se logró resolver los problemas y conflictos internos; en el segundo momento, la preocupación central fue conocer varias experiencias sobre acción social, organización, participación, y visitar las áreas preseleccionadas para definir una micro-región donde el trabajo de campo se realizaría.

Estas dos etapas se realizaron en la ciudad de Recife, con excepción de la visita de campo, que duró una semana.

Etapas de adaptación al área

Se llevó a cabo en la sede municipal de la micro-región seleccionada (Municipio de Agrestina, 20 km. al sur de Caruarú, en el Agreste Pernambucano). Consistía, principalmente, en visitas a los pequeños poblados rurales (baja producción) y trabajo teórico. Culminó con la selección de dos subáreas (Cativara y Cruz de Agua Branca) y la conformación de dos subgrupos con una acción específica en cada uno de ellos.

Etapa de trabajo en terreno

Consistió en la residencia en el área y en la realización de dos momentos (no terminados) de la secuencia metodológica de la investigación y acción elegida por el grupo para orientar el trabajo con la población.

Etapa de evaluación

Conforme se previó en la propuesta inicial, se realizó una etapa de evaluación que proponía la redacción de un informe, para las instituciones participantes, que concluyera la parte formal de la experiencia. Sin embargo, fue en este momento cuando se dio, o mejor dicho se alcanzó, el más alto nivel de crítica, aunque no se puede decir que ese proceso crítico fue uniforme en el grupo. Este fue posible gracias a que la práctica de la crítica fue estimulada durante todo el proceso.

Etapa de continuidad

La etapa pedagógica con la población no se dio por terminada con el cierre de las actividades formales del LAC. Los remanentes del LAC en esa etapa continuaron la elaboración del plan pedagógico y la acción junto a la población, aunque en forma menos intensa. Esta etapa todavía no se ha concluido, aunque el grupo enfrenta serios problemas -como veremos más adelante- para asegurar esta continuidad debido a la resistencia tenaz de la estructura de poder local y del reducido número de técnicos que aún mantienen cierto compromiso con el trabajo.

Esta síntesis es insuficiente para tener una idea clara de lo que fue el LAC. Quienes estén interesados pueden remitirse al Informe Final. Aún así, lo que se pudo exponer en un informe dirigido a los directivos de las instituciones de gobierno fue muy poco, tanto en lo que se refiere al proceso por el cual pasó el grupo del LAC internamente, como a los productos del proceso de conocimiento y a la acción desarrollada con la población.

ACIERTOS Y TROPIEZOS DEL LAC

Ahora me referiré al resultado de la evaluación continua ejercida (no siempre en forma pacífica) por el grupo sobre su propia práctica, no sobre el método de evaluación. Como ya afirmé, el LAC no pretendió desarrollar un método de evaluación, aunque entendiera que esto constituía el aspecto esencial del proceso de aprendizaje y producción de conocimientos, en tanto ejercicio o práctica de la crítica. Por esto mismo, el énfasis se pondrá en los errores, fallas y deficiencias y no en lo que nos pareció positivo en el LAC.

Selección de los participantes

La primera falla del LAC, que tuvo efectos posteriores en la medida en que no fue posible corregirla, fue la selección de los participantes. Una experiencia como la que se proponía, que implicaba una práctica comprometida con la participación de la población y que, además, debía ser realizada con funcionarios de gobierno, suponía un proceso cuidadoso y participativo de selección. En realidad no hubo selección, y sí designación de participantes por las instituciones.

El proceso de participación suponía, por lo menos, información suficiente y discusión de la propuesta con los futuros participantes, lo que no se hizo. Por lo anterior, resultó que el compromiso con el trabajo quedó definitivamente debilitado, en la medida que algunos participantes estaban cumpliendo una tarea impuesta que no les interesaba. Algunas veces se tiende a dejar de lado el aspecto *volitivo* de una práctica, dando énfasis sólo a lo *cognitivo* sobre todo cuando se trata de experiencias con instituciones gubernamentales, donde los funcionarios difícilmente tienen posibilidad de decidir sobre su propio entrenamiento o capacitación. El propio concepto de práctica implica, en su significado, no solamente el conocer (tener idea de la finalidad o del objetivo a ser alcanzado) sino el desear que la finalidad se cumpla, sin lo cual ninguna práctica se concreta.

El proceso de selección no se realizó, no porque no se hubiera considerado importante por parte del equipo que formuló y preparó la propuesta del LAC, sino porque las funciones institucionales de los miembros del equipo impidieron que ésta se hiciera. De hecho, nos parece que este factor objetivo -aparentemente irrelevante- tiene un peso importante del carácter inhibitorio cuando se trata de procesos semejantes. Frecuentemente, la estructura institucional (fun-

ciones, normas, papeles y tarifas) actúa objetivamente como factor inhibitorio, independientemente de la intencionalidad buscada por autoridades superiores. En otras palabras, no es necesario pretender intencional o directamente que la práctica educativa o participativa no se dé; a veces, basta dejar que el quehacer institucional cotidiano inhiba la acción o la práctica innovadora que se intenta instaurar.

Ambigüedad de la autogestión

La propuesta inicial del LAC en su búsqueda de participación entendía que la autogestión debiera ser la forma preferencial de trabajo, tanto en lo que concierne a la conducción pedagógica, como a la operacional e, incluso, financiera. No se pensaba que ésta fuera absoluta, pero tampoco se había anticipado la resistencia, o más bien la desconfianza, que ésta suscitaría en los participantes, todos funcionarios de gobierno. Buena parte de la etapa conceptual se empleó en la confrontación entre aceptación y rechazo de la autogestión. El rechazo era más bien de tipo conceptual, en tanto propuesta inviable dentro de las instituciones autoritarias de un estado autoritario. En la realidad, la autonomía del grupo no era ilimitada, ya que la propuesta no había sido *producida* por los participantes, pero el espacio de autonomía -incluso financiera- dentro de las cantidades totales estipuladas por las instituciones patrocinadoras fue amplio.

La primera acción autónoma del grupo fue rechazar la propuesta inicial. Este rechazo fue absoluto, en el sentido de que el grupo se negó, incluso, a leer y estudiar la propuesta. La guardó en un cajón, simplemente como algo impuesto (no propuesto) sin percibir que su posibilidad de rechazo a la propuesta demostraba que ésta era una propuesta, no una imposición. El problema fue que el grupo era incapaz, inicialmente, de formular, en forma sistemática y consciente, una propuesta alternativa. Lo que sucedió en la práctica fue que el grupo rechazó, a nivel consciente, pero a nivel práctico adoptó la propuesta autogestionaria, asumiendo la conducción pedagógica y financiera del LAC. La reformulación de los objetivos al término de la primera etapa revela la restricción que el grupo hizo a la participación, eliminando de los objetivos los términos «cooperativamente» y «participación», y agregando un segundo objetivo general que pretendía enfatizar la *autonomía* del grupo, dando mayor peso a la *organización* de la población. Esta se transforma más en un fin que en un medio para consolidar la participación como proceso social. ¿No estaríamos, de hecho, verificando que la actitud de los participantes, aunque en cierta

forma rebelándose contra la imposición de la propuesta, rechaza la participación enfatizando la organización? ¿No es ésta, por casualidad, la *propuesta estatal* o el tipo de participación que el Estado quiere?

Otra observación que tal vez sea pertinente se relaciona con lo que ya se dijo. En realidad, las instituciones no interfirieron en forma directa en el LAC, sino a través de los recursos institucionales disponibles. Hubo una autonomía muy amplia en la conducción de las tareas del LAC y en la forma como los recursos fueron distribuidos. Sin embargo, la institución no dejó de interferir en la práctica del LAC mediante las actitudes y el comportamiento de sus funcionarios, de su visión del mundo y de su compromiso con el proceso. Lo que en verdad se constituía en una lucha de carácter ideológico, se disimulaba en incompatibilidades personales e, incluso, en dudas sobre la función que ciertas personas tenían en el LAC. Este proceso fue continuo, no solamente en las etapas iniciales, sino durante todo el transcurso del LAC.

El aspecto de la teoría

La preparación teórica insuficiente de los participantes era previsible en el LAC, y en la propuesta inicial se pensó en dedicar buena parte del trabajo a suplir esta deficiencia, buscando una cierta homogeneidad en el grupo que, de hecho, fue muy heterogéneo, no sólo en cuanto a la formación académica, sino también en cuanto a su experiencia de trabajo junto a la población.

Sin embargo, la actitud del grupo frente al trabajo teórico fue ambivalente y contradictoria: afirmó continuamente la necesidad de formación teórica, reconoció sus carencias conceptuales, pero nunca logró organizar y sistematizar el estudio teórico, a pesar de la reconocida suficiencia de los materiales puestos a su disposición. El estudio teórico fue siempre rechazado por el grupo, que organizaba temas de estudio y no los estudiaba, no los leía, y mucho menos discutía. Otra muestra de esta resistencia es el hecho de haber eliminado de los objetivos generales reformulados cualquier referencia a la teoría social, la cual sí era parte del objetivo general de la propuesta inicial: «basados en la teoría social».

Esta debilidad teórica tuvo consecuencias en el transcurso del proceso de producción del conocimiento. La primera demostración de esto se dio en la selección de las cuatro áreas a ser visitadas, que no fueron elegidas a partir de *criterios* conscientemente elaborados antes de proceder a la selección. Poste-

riormente, el error se repitió al proceder a la elección definitiva del área rural o micro-región en la cual se daría la práctica junto a la población; aunque se establecieron criterios específicos para la elección, en la selección final no fueron tomados en cuenta, sino que se recurrió a otros criterios no explicitados, de carácter más subjetivo y definitivamente no conceptual o teórico. Esta decisión del grupo va a tener consecuencias futuras en el trabajo, en la medida que el área seleccionada tenía características objetivas que dificultaban la acción organizativa que el grupo privilegiaba en el objetivo general.

Los tres factores arriba analizados: el no compromiso de los participantes con el objetivo general de la propuesta, la insuficiencia de la formulación conceptual o teórica y la selección de un área con grandes limitaciones objetivas para el trabajo pedagógico, hacen que los factores interpersonales (antipatías, dudas) se manifiesten de tal forma que perjudican el proceso de producción de conocimiento, que no se hace realmente participativo, y además impiden el desarrollo del LAC en el tiempo. Por ejemplo, inicialmente se pensaba en una semana de permanencia en la sede del municipio; en vez de eso, el grupo se quedó durante cinco semanas, retrasando el trabajo posterior. En la propuesta original se había dedicado una etapa completa a la formulación de un conjunto de directrices para la acción con la población; sin embargo, el grupo no fue capaz de elaborar tales directrices y, en su lugar, «adoptó» un esquema metodológico preelaborado (en experiencias anteriores por uno de los miembros) al cual se resistía, y que no fue capaz de poner a prueba.

En síntesis, ninguno de los dos equipos logró constituirse en grupo instrumental, unificado por una comprensión colectiva de la realidad y por una voluntad única solidaria, con todas las consecuencias que esto tiene en un trabajo de producción de conocimientos que se supone debe ser colectivo.

Limitaciones objetivas de la situación campesina

A los factores intragrupal e institucionales ya analizados, es necesario agregar la situación objetiva de la población con la cual se desarrolló la experiencia.

Creemos que en cualquier trabajo de acción comunitaria que se proponga ir más allá de la simple solución de problemas inmediatos, es necesario proceder en forma estratégica en la selección, tanto de la región como de la población con la cual se va a trabajar. Si se busca la ampliación de la acción educa-

tiva y de la organización, el área y población elegida o deben tener ciertas características que faciliten el trabajo pedagógico y cuya organización contribuya al fortalecimiento de la acción de transformación social que se busca realizar. La determinación de criterios de selección, basados teóricamente y objetivamente verificados, permitiría una selección que sería, además, reconfirmada por la propia población.

Como vimos en la selección de las áreas en cuestión, los criterios que el grupo adoptó no fueron seguidos, y sí se apegó a una pauta que se refería más a la carencia de acciones institucionales y de la propia población. Este criterio es predominante en las actividades gubernamentales, ya que se basa en la afirmación de las «carencias» de los pequeños productores rurales en lo que se refiere a servicios del Estado. (Esta noción de carencia de la población rural fue analizada en forma interesante por Ivandro Sales y su equipo en el documento titulado «Metodología de aprendizaje de participación y de organización de pequeñas productoras»* preparado para el Proyecto Nordeste, actualmente en proceso de ser formulado por la SUDENF y por el Banco Mundial).

Las áreas seleccionadas para el trabajo de campo (municipio de Agrestina) y la población con la cual se pretendía realizar la experiencia pedagógica tenían las siguientes características objetivas:

- Población constituida por pequeños productores rurales, con pequeñas áreas de tierra (inferiores a cuatro hectáreas), cuyos suelos están desgastados por el uso intensivo, sin posibilidades de irrigación, situadas en el Agreste, que aunque no se localicen en regiones semiáridas, aún así sufrían desde hace varios años una insuficiencia de precipitación pluviométrica en la época de siembra del poroto y del choclo.

- Debido a la expansión de la pecuaria sobre las áreas de cultivo, ya no quedan tierras disponibles para el arrendamiento, concesión o parcelas. Los pequeños productores no pueden, por lo tanto, complementar el cultivo del choclo y del poroto con el de la mandioca, base de su alimentación. Las tierras que aún son cedidas en arrendamiento no pueden ser cultivadas con la mandioca, ya que el grande o mediano propietario las quiere recuperar nueve meses después para alimentar su ganado con los residuos del choclo y del poroto.

- El valor de las tierras como resultado de su ocupación por el ganado hace que su precio sea inaccesible para los pequeños agricultores cuando, por alguna circunstancia, una pequeña área de tierra es puesta en venta.

- Estos y otros factores provocaron y continúan provocando la migración de la población joven, que ya no encuentra trabajo en la escasa tierra dedicada a la pequeña producción, ni en las tierras de la gran propiedad utilizadas para la producción extensiva de ganado. En el área se encuentran solamente los menores de 16 años y los mayores de 45. También es numeroso el grupo de personas jubiladas por edad o por enfermedad.

- Debido a la situación expuesta, se pone en cuestión la reproducción de la familia campesina; es, de hecho, un grupo social *en el límite* de su resistencia al capital, con una situación objetiva que no permite ilusiones o expectativas alentadoras de desarrollo.

- La única alternativa existente, además de la migración, es dedicarse a un pequeño comercio de compra y venta de productos agrícolas en las ferias de la región de la Mata Sul, alternativa que por su elevado costo, sólo es accesible a una pequeña proporción de la población.

- Esta situación de fragilidad, dependencia y falta de alternativas de desarrollo, vuelve a la población extremadamente dependiente del Estado, cliente de sus escasos servicios (sobre todo en lo que se refiere a salud, previsión social y jubilación) y políticamente sumisa. Esta sumisión política del campesino se extiende también a sus organismos de clase, sobre todo el sindicato -un mero agente del Funrural que es incapaz de defender los intereses objetivos de los trabajadores porque se apega a la política partidaria del gobierno.

- Tal sumisión de los trabajadores rurales (pequeños productores) pasa también por una compleja red de lealtades familiares, y los familiares que recubren las relaciones de explotación hacen aún más difícil el descubrimiento de estas últimas.

La experiencia de campo se dio con una población de pequeños productores rurales con estas características; además, se produjo en un periodo preelectoral, cuando la disputa por los votos del sector rural era más ardua, lo que provocó un mayor énfasis sobre las lealtades, favores y padrinzgos. El equipo trabajó en dos subáreas, una de las cuales se encontraba más identificada con la oposición. Las ideas de oposición eran difundidas principalmente a través de concentraciones, más que a través de un trabajo político partidario. Por otro lado, el hecho de que la oposición no hubiera logrado la victoria contribuyó a una frustración mayor del segundo grupo en la fase final de la experiencia.

Es interesante anotar, finalmente, que la situación recesiva del país y la inflación de precios de los productos de primera necesidad tienen un efecto devastador en las condiciones de vida de una población rural que de manera creciente depende del mercado urbano para satisfacer sus necesidades de alimentos, ropa y servicios.

CONTINUIDAD DEL TRABAJO CON LA POBLACION

El término de los plazos institucionales para la realización del LAC alcanzó al equipo antes de que éste pudiera lograr, siquiera mínimamente, los objetivos que se propuso, con todas las limitaciones ya señaladas. A pesar de cumplir los requisitos formales del proyecto, el trabajo con la población estaba apenas iniciado y se tomó la decisión de continuarlo. De los 12 miembros del equipo, cinco, por residir en otros estados, no pudieron seguir participando en el trabajo. De los siete restantes, sólo cuatro dedicaron algún tiempo y recursos al trabajo con la población. Solamente uno de ellos tenía residencia en el área y podía emplear buena parte de su tiempo en el trabajo emprendido; los otros tres vivían a 160 km. de distancia y únicamente podían apoyar el trabajo cada 15 días. Mientras sobraron los recursos financieros, los costos de transporte fueron absorbidos; cuando el dinero se terminó, el costo creciente del combustible fue asumido por los participantes.

Durante los seis meses de trabajo se fue dando lo siguiente: a) después del inicio se elaboró el programa pedagógico, aunque todavía quedaban por producirse los materiales didácticos; b) en una de las áreas, la discusión de los problemas llevó a buscar una forma de organización bajo el amparo del sindicato. En este trabajo participó la Federación de Trabajadores de la Agricultura de Pernambuco (FETAPE). Se trataba de organizar una sucursal sindical que sirviera como canal de reivindicación a la población local; tal camino se cerró por los trámites burocráticos y partidarios del liderazgo del sindicato, conforme veremos más adelante; c) en la otra área con un carácter más urbanizado: poblado con luz eléctrica y TV Globo, las discusiones sobre las necesidades más sentidas, sobre todo el agua para el consumo humano, desembocaron siempre en un *impasse* organizativo. No se encontró la fórmula a través de la cual la población se organizaría para contar con este servicio esencial. Siendo este sector partidario del gobierno y, además, estando buena parte de las personas que participaban del trabajo dedicadas al pequeño comercio (sólo marginalmente a la producción agrícola), las reivindicaciones eran atendidas con promesas de instalación de un servicio de agua potable, quedando así

neutralizadas las posibles demandas aunque ese servicio sólo sea instalado dentro de algunos años; d) la mayor deficiencia o falla de este periodo fue la imposibilidad de realizar el programa pedagógico propuesto y elaborado. Esto se debió al hecho de que la continuidad del trabajo se realizaba con resquicios de tiempo y recursos humanos, y e) el último paso en el proceso de continuidad del trabajo de terreno se dio hace muy poco tiempo, y a este capítulo dedicaremos las últimas reflexiones de esta parte del trabajo.

Según mencionamos arriba, la estrategia que el grupo del área de Capivara encontró para organizarse fue la implantación de una sucursal sindical, ya que todos son miembros del Sindicato de Trabajadores. Cuando la idea surgió se invitó al presidente del sindicato, quien desde un principio rechazó la idea, alegando que el área estaba muy cerca de la ciudad sede. Aún así, y como preparación a su constitución, fueron invitados miembros de la FETAPE que discutieron con el grupo lo que significaba sindicato y sucursal regional.

El presidente del sindicato parecía aceptar la elección como forma de designación del delegado sindical. Finalmente, en una reunión que contó con la presencia del presidente del sindicato, se fijó la fecha de la elección. El día de la elección el presidente no asistió; sin embargo, se procedió a la elección, en la que por unanimidad fue elegido para delegado sindical uno de los agricultores del sector. Durante la reunión se presentó un problema de la escuela (remoción de una profesora por cuestiones políticas, quedando la escuela sin maestra) y se hizo un listado de firmas dirigido al prefecto para que diera solución inmediata al problema.

Cuando el listado y el acta de elección fueron llevados al presidente, éste declaró nula la elección por no haber estado presente ningún representante de la Dirección del Sindicato. Se fijó entonces una nueva reunión con la población y ahí quedó claro que la cuestión había tocado el nivel del poder político local. En ella participaron el prefecto y su secretario; otro candidato fue nominado por el presidente del sindicato para competir con el que fuera designado por la población. Este era un propietario mediano de un área limítrofe con la comunidad.

Cuando se fijó la nueva fecha para la elección, quedó confirmado lo que hasta entonces era sólo una sospecha; hubo una enorme movilización por parte del gobierno para garantizar la victoria; si para la elección de presidente del sindicato normalmente no votan más de 300 personas, para ésta votaron cerca de 800 personas, habitando el área en cuestión no más de 97 familias; votaron

individuos de 11 comunidades, algunas vecinas, otras distantes. El prefecto puso a disposición 13 vehículos para transportar personas, contra dos modestos automóviles del candidato del sector. Resultado final: 235 votos por el candidato de la población, 455 por el del prefecto.

Desgraciadamente las cosas no quedaron ahí. El prefecto había mandado una orden a nuestra compañera que residía en el área y trabajaba con uno de los organismos estatales (Emater-Pe) para que sacara al candidato del sector, por ser de la oposición. A lo que ella contestó que no podía, puesto que no fue ella quien lo había propuesto. Irritado, el prefecto fue con el secretario de Agricultura y el presidente de la Emater-Pe exigiendo y obteniendo la transferencia de la colega a otra ciudad, localizada en la Zona de Mata.

Perdimos así nuestro punto de apoyo en el sector, volviéndose problemática la continuidad del trabajo. Vamos a regresar al sector a principios de octubre, para decidir, junto con la población, qué hacer. Sobra decir que la población quedó muy desanimada por lo que vio, y el propio candidato ya no quiere participar en actividad alguna.

Esto nos lleva a algunas consideraciones. Cuando se habla de trabajo institucional, frecuentemente se ubican en la propia institución los obstáculos mayores para la realización de un trabajo de educación popular auténtico. La visión del problema queda muchas veces restringida al ámbito del organismo, principalmente si éste es estatal. Otras veces, cuando se habla de Estado, parece reducirse el concepto a sus aparatos, sus órganos o instituciones; si el Estado es concebido en forma más amplia, como conjunto contradictorio de relaciones de clase, como configuración, por lo tanto, de intereses, no podrá ser restringido a sus materializaciones, ni mucho menos identificado con el gobierno, sea éste visto en cualquiera de sus niveles: central, estatal o local.

El Estado presumiblemente abarca e incorpora todas estas formas y manifestaciones, pero no se agota en ellas. Lo que presenciamos en este caso fue, precisamente, el accionar de los aparatos institucionales y de los niveles de gobierno (local y estatal) para neutralizar una acción organizativa que podía, de algún modo, amenazar a futuro la estructura de poder y dominio establecida en el sector. Este nivel de organización del poder del Estado, y su relación con otros niveles, frecuentemente pone en peligro experiencias de trabajo organizativo político que se desarrollen junto con la población trabajadora. No es, por cierto, la primera vez que vemos este proceso, pero la experiencia debe ser tomada en consideración en cualquier trabajo con población

rural, sobre todo cuando éste es hecho por funcionarios de instituciones estatales. Me parece que este nivel de poder (la alianza de intereses locales) es extremadamente sensible a cualquier tipo de confrontación, y se moviliza con rapidez y eficacia para neutralizar cualquier trabajo que lo amenace.

En síntesis, el LAC, en tanto constituye una experiencia junto a la población, se encuentra fuertemente amenazado, sin haber desarrollado aún todos los aspectos metodológicos y sus objetivos.

LECCIONES APRENDIDAS DEL LAC

Como dijimos anteriormente, este trabajo expone los tropiezos y fallas del LAC, más que sus éxitos y resultados positivos. De los errores se aprende más que de los aciertos. El LAC fue realmente un laboratorio, principalmente porque se dio amplia autonomía al grupo y al proceso que éste siguió, e independientemente de sus resultados mensurables, fue acompañado siempre por la reflexión crítica. Esto no quiere decir que el grupo -aunque consciente de la crítica- se haya apropiado siempre de la crítica para modificar su acción. Existen otros factores, además de la crítica, que impiden a un grupo actuar en la dirección correcta. En grupos muy pequeños, los factores personales, e incluso psicológicos, tienen un gran peso.

En esta parte final, es conveniente resaltar dos aspectos que quizás sean significativos para este seminario.

La primera de las cuestiones se refiere a la viabilidad de una práctica de educación popular (en el sentido en que entendemos la educación popular como práctica política; cf. *Reflexiones sobre las estrategias educativas del Estado y la práctica de la educación popular*. * Encuentro sobre Educación Popular, Ibrades, Río de Janeiro, 1982) en el contexto de la práctica institucional. Hay muchos grupos que niegan cualquier posibilidad al ejercicio de esta práctica; esto, si fuera verdad, impediría que cualquier profesional que trabaje en órganos de gobierno pueda desarrollar un proceso educativo orientado a favorecer los intereses de las clases populares.

Innegablemente, no es ésta una práctica fácil, sin tropiezos y dificultades; pero tampoco existe una práctica de educación popular que sea fácil, ni en organismos no gubernamentales, ni aún en el seno de partidos que se dicen de izquierda. Por otro lado, me parece que salir del ámbito de influencia del Esta-

do, simplemente escapando de un trabajo en instituciones gubernamentales, revela una visión muy estrecha del Estado. Si por un lado, el intentar desarrollar una práctica a partir de instituciones del Estado conlleva mayores dificultades, por otro, pensar que esa práctica de educación popular es fácil sólo porque no están presentes las trabas de la práctica institucional, me parece un engaño.

En cierta forma, la acción del Estado (represiva o consensual) es mucho más amplia y, por otra parte, la ideología dominante no se transmite solamente a través de la práctica gubernamental, sino que quizás encuentre un medio más propicio en instituciones no gubernamentales (vg. religiosas y políticas), incluso porque el hecho de no estar trabajando para una institución estatal puede hacer bajar la guardia a la vigilancia crítica de la que hablamos al principio de este trabajo.

La primera cuestión nos lleva a considerar la segunda: la importancia de la evaluación, entendida no como comparación cuantitativa o aún cualitativa de resultados, sino como *praxis* de la crítica en cualquier acción política.

El LAC, en tanto práctica pedagógica junto a la población rural, no obtuvo resultados inmediatos ni mensurables. En cierta forma, todavía se encuentra inconcluso. Para el equipo que participó en él integralmente, el LAC fue y está siendo un proceso de aprendizaje sobre el proceso colectivo de producción de conocimientos, sobre los obstáculos que encubre esta producción colectiva, principalmente en lo que se refiere a la población.

La experiencia del LAC nos permitió:

a) Comprender lo indispensable que es el compromiso con el proceso de transformación de la sociedad, entendido como el acto de voluntad, como el *querer colectivo* de objetivos, que son la clara representación anticipada de algo nuevo. Esa voluntad, conscientemente buscada, parece ser el único elemento que integra y unifica al equipo por encima de sus individualidades, hábitos y antipatías.

b) Darnos cuenta que es necesario, para que tal interés colectivo se produzca, que la totalidad social se represente como comprensión de sus determinaciones esenciales. Este parece ser el papel que la teoría cumple en el proceso; no sólo permite esbozar el modelo del objeto a ser transformado, sino que también facilita aprender la relación que ese objeto-meta ha de mantener con

cada etapa del proceso, con cada uno de los objetivos intermedios, y de las actividades cumplidas o propuestas.

c) Comprender que el eje del proceso de producción de conocimientos se conforma con el ejercicio de la crítica; la reflexión en forma metodológica con la ayuda de categorías teóricas; la acción emprendida en todas sus relaciones; la vigilancia continua sobre los hábitos y automatismos; la capacidad de aprender de los desaciertos para modificar el rumbo de la acción; la honestidad al analizar la conducta del grupo para neutralizar cualquier efecto negativo de ésta sobre la acción y alcance de objetivos.

Estos elementos constituyen para nosotros lo que llamamos la práctica de la crítica. Práctica de vigilancia permanente de aquéllos que, sabiendo lo que quieren y no desconociendo lo difícil que es cambiar y transformar, no se dejan llevar ni por entusiasmos fáciles, ni por desalientos prematuros.

En cuanto al contenido de la experiencia, el LAC nos permitió aprender (y de cierta forma reafirmar convicciones anteriores) sobre tres aspectos referentes al trabajo con la población:

a) La importancia del trabajo en equipo, con sólida formación teórica y unificado por objetivos comunes. La improvisación o la impaciencia pragmática pueden conducir a graves problemas en el trabajo de educación popular.

b) La necesidad de trabajar con áreas y agrupaciones estratégicas, de modo que la acción educativa tenga un mayor poder de irradiación.

c) La importancia, el poder, la cuasi omnipresencia del Estado en cuanto configuración de intereses y su relevancia para cualquier tipo de acción política que se proponga desarrollar la conciencia y la organización de las clases trabajadoras (populares) en la búsqueda de una sociedad nueva, regulada y organizada alrededor de esos intereses. Desconocer al Estado es condenar la acción educativa a un fracaso irremediable.

EVALUACION DE LA EDUCACION INDIGENA EN ECUADOR: REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS

Carlos Coloma
Proyecto MACAC, Ecuador

INTRODUCCION

El conjunto de experiencias que hoy encontramos respecto a los sistemas de evaluación en el campo educacional ha aportado una serie de conclusiones importantes. La mayoría de éstas se refiere a recomendaciones de tipo general extraídas de fracasos sucesivos de evaluación de programas, y se orienta a señalar «lo que no debe hacerse», además de contener interesantes reflexiones teóricas sobre los sistemas y políticas de evaluación, y sus métodos y técnicas.

Pese a la importante literatura producida, nos encontramos con más interrogantes que respuestas para enfrentar el problema y con necesidad urgente de buscar soluciones factibles e inmediatas para la obtención de un sistema de comprensión y valoración de los programas.

En general, observamos que los aportes teóricos ponen mayor énfasis en los aspectos de registro cuantitativo del fenómeno, quedando lo cualitativo relegado a un segundo plano y sugiriendo apelar a la «creatividad» del educador para su resolución.

Esta división clásica de delimitación de los aspectos a evaluar ocasiona una visión segmentada y muchas veces incoherente del alcance de los programas. Los componentes sociales ingresan como una macrocategoría que se refiere a lo «económico-político-social» que complementa las incontables tablas de medición, y que la mayoría de las veces es ignorada por los administradores, planificadores y órganos de decisión de los programas.

La visión de lo que acontece queda reducida a una situación de «corte de la realidad» o de una «foto fija» del quehacer educativo, ya que se detiene o fragmenta el proceso social para su comprensión o valoración.

Cuando la educación se desarrolla mediante programas no convencionales o «no formales», los aspectos teóricos son relativos ya que generalmente se llega a la población con un instrumental de evaluación complejo y con categorías analíticas formuladas por los técnicos de la educación sin tomar en cuenta las categorías de pensamiento y de calificación social generadas por la población. Esta dualidad de visiones constituye una disociación permanente y creciente que impide, finalmente, una comprensión exacta del hecho educativo y de cómo optimizarlo. Hablar de evaluación nos lleva a un conjunto de reflexiones y nuestras preguntas básicas se orientan, fundamentalmente, a determinar nuestra ubicación y actitud frente a la educación popular, especialmente si la definimos como un proceso social y político de la comunidad. Nos preguntamos: ¿puede diseñar una metodología de evaluación, o ésta se sitúa dentro de la investigación social del proceso educativo? ¿Es posible evaluar el alcance de objetivos preestablecidos o reconocer los objetivos generados y alcanzados por la población? ¿Cómo se articula la flexibilidad (que se enuncia en los programas) entre lo que la población *debe* saber y *cómo* aprender, y lo que *ya* sabe la comunidad, cómo *crea y aplica sus* conocimientos? ¿Cómo organizar un sistema de evaluación popular que permita observar la evolución del aprendizaje, y que la misma población lo reasuma inmediatamente? ¿Cómo compatibilizar los métodos de evaluación popular para un reconocimiento oficial? ¿Cómo superar la modalidad del examen tradicional instituido por los ministerios de educación?

Estas y un conjunto extenso de preguntas que nos hacemos han tratado de ser contestadas mediante la práctica experimental de la evaluación durante la ejecución del programa educativo y con la participación activa de la comunidad, sus recursos educativos y los líderes de la población.

El presente documento resume la experiencia del programa de educación de adultos que se lleva a cabo con la población indígena del Ecuador dentro de una propuesta educativa denominada «Modelo Educativo Macac, Ecuador 1980» que fue diseñada dentro del concepto de educación intercultural bilingüe.

CARACTERIZACION DEL PROGRAMA

El Modelo Educativo es una propuesta alternativa a las modalidades tradicionales utilizadas en el país. Se inició experimentalmente en 1978, en comunidades indígenas de la sierra ecuatoriana, y en vista de su eficacia fue adop-

tada por el Gobierno Nacional (Constitucional) como «Subprograma de alfabetización quechua» dentro del Plan Nacional de Desarrollo y dirigido a la extensión nacional de la experiencia. (En el Anexo se adjunta información complementaria sobre la población y la educación del país).

El modelo plantea que la educación es un hecho social cuyo eje fundamental es la población que asume el proceso en todos los niveles y etapas de su realización. Para ello se ha estructurado un marco institucional que contempla la asociación del Estado y de los representantes de las organizaciones indígenas: el Estado presta asistencia financiera y administrativa a través del Ministerio de Educación; por su parte, los representantes indígenas asumen la responsabilidad de generar, sustentar y alcanzar las metas educativas planteadas. Incluso han designado representantes en el Ministerio de Educación (Oficina Nacional de Educación), además de seleccionar los recursos humanos para su capacitación como cuadros educacionales y nombrar representantes en el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena.

Este último es el organismo técnico del convenio, y realiza actividades de investigación, producción de materiales educativos y diseño de metodologías de enseñanza y capacitación docentes (está conformado en un 80 por ciento por indígenas de todo el país). Esta asociación de esfuerzos permite potenciar las actividades y dividir ámbitos de responsabilidades para la resolución de los innumerables problemas que se plantean.

El proceso educativo contempla las etapas de alfabetización y postalfabetización de adultos y la educación infantil, constituyéndose en un proceso único de educación permanente que define nuevos niveles educacionales de acuerdo al progreso de la población. Los contenidos se imparten en la lengua materna (indígena) y el castellano se enseña como una segunda lengua según las necesidades sociales de contacto intercultural. La educación busca fortalecer las formas organizativas propias de la población, superar el analfabetismo y lograr una vinculación entre los conocimientos adquiridos y su vida económica, buscando en su conjunto elevar el nivel de vida de la población. Los contenidos educativos se fundamentan en la revalorización cultural y social de la población, lo que hace posible reforzar o recuperar su identidad y conocimientos. La presencia activa de la población es la que ha permitido y determinado el alcance real del programa, ya que los maestros, la promoción de la alfabetización y la educación, la constitución de centros educativos etc., son tareas de las organizaciones indígenas y de la comunidad en general.

La población, al designar sus representantes en el Ministerio de Educación y en el Centro de Investigaciones tiene injerencia en el proceso de administración, investigación, producción de materiales educativos, utilización de métodos propios de educación, etc., impidiendo el sistema vertical tradicional del maestro y de la escuela, y generando un proceso de educación y comunicación horizontal.

Los contenidos educativos corresponden a los campos de ecología, agricultura, ganadería, salud, historia, artes, leyes, literatura, matemáticas y enseñanza del castellano. Estos se imparten mediante la enseñanza integrada de las ciencias; no como simples materias desvinculadas entre sí.

Este modelo busca que la comunidad asuma su propio poder educativo y lo ajuste a su realidad social; la educación debe corresponder a sus necesidades básicas, fortaleciendo el carácter crítico del hombre para la transformación de su sociedad.

EVALUACIÓN DEL PROCESO

La experiencia de evaluación se planteó en el inicio del programa como un diseño preliminar para su reajuste de acuerdo a la evolución de la experiencia. Para ello se tomaron recomendaciones de otros programas y aspectos teóricos considerados como tradicionales.

La necesidad de una evaluación continua planteó la necesidad de elaborar un sistema de información del programa dentro del cual se jerarquizó el componente estadístico. Este tomó las variables clásicas de número y ubicación de centros de alfabetización, características de los recursos humanos, y la cantidad y características de la población sujeta al plan. La recolección de datos fue encomendada a los propios maestros indígenas, el procesamiento se realizó en el nivel central del programa.

Un segundo campo de trabajo se destinó a realizar una evaluación social para luego tratar de medir el impacto del proceso; la información requerida se centró en la recopilación de datos sobre las condiciones sociales, nivel de organización, comportamientos, etcétera.

Un tercer campo trató específicamente de los materiales y métodos educativos que se utilizarían durante el programa.

Para realizar la evaluación el organismo técnico CIEI, estructuró una unidad de evaluación constituida por indígenas y que contaba con la asesoría de un especialista.

Luego del diseño de instrumentos, pruebas de campo, etc. se iniciaron las actividades de evaluación, que a corto plazo fracasaron debido a lo siguiente:

- El sistema de información no funcionó, ya que la vía de operación prevista (los maestros indígenas) no entregó los datos al centro de análisis.
- Los instrumentos diseñados para la recolección de datos (encuestas) resultaron extensos y con categorías no comprensibles para los maestros.
- Los recursos humanos del equipo de evaluación fueron insuficientes debido a que cada actividad se tuvo que realizar en forma personal en el campo.
- La población no manifestó interés por estas actividades, y fueron relegadas frente al resto del trabajo que tenía el programa.
- Los maestros expresaban una aceptación aparente del valor de la evaluación; en realidad no creían que existiera una vinculación entre ésta y la mejoría futura del programa.

Como resultado de esta experiencia se observó que diseñar un instrumento escrito (encuestas, fichas, tablas de datos) era una estrategia de eficacia limitada (por el grado de error y aceptabilidad) si los maestros no vinculaban su proceso local con la totalidad del programa. Por otra parte, el sistema empleado elevó el nivel de resistencia histórico que la población tenía para entregar información «afuera» de sus comunidades.

El tipo de preguntas tenía un grado de abstracción (también por su formulación escrita) que impidió su comprensión, especialmente aquéllas dirigidas a evaluar conocimientos y en particular, las encomendadas al análisis de comprensión de textos.

Esto nos replanteó un problema ya visto: se operaba sobre el supuesto de una autonomía de lectura y de comprensión individual de preguntas por parte de los neoalfabetizados. Además, se introducía un mecanismo ajeno, no sólo de evaluar sino también de preguntar, dentro de una sociedad oral.

La actividad más importante fue la observación directa y las discusiones personales con los maestros y promotores de educación, lo que tornaba imposible estructurar un cuerpo de evaluación sobredimensionado a la capacidad real del programa y a la formación de recursos humanos para esta actividad.

La síntesis de esta etapa fue definida como un fracaso. Las definiciones teóricas de evaluación permanente, participativa, sumativa, etc., no habían contemplado los mecanismos elementales que la población usa para efectuar sus propias valoraciones

En una segunda etapa se establecieron nuevas modalidades, se flexibilizaron criterios y se pretendió realizar más experiencias con la población dejando de lado la prioridad informativa, aunque no se buscó conocer mejor los mecanismos culturales que la población utiliza. Se mantuvo la unidad de evaluación y se aplicaron diferentes instancias de evaluación constituyendo un abanico (*leque*) de acciones:

- Se diseñaron nuevas encuestas dirigidas a la observación del aprendizaje de matemáticas, lectura y escritura.

- Se continuaron las entrevistas personales y de grupos con maestros y alumnos (fundamentalmente sobre los códigos de enseñanza), realizándose un muestreo de provincias y centros educativos.

- Se realizó evaluación oral y escrita en los cursos de capacitación de maestros con la siguiente asociación:

Evaluación de:

educador	alumnos
alumnos	educador
alumnos	alumnos
educador	educador
educador	materiales educativos
alumnos	materiales educativos.

- En cada provincia se hicieron reuniones entre los educadores, entre los educadores y los líderes de las comunidades, y entre los educadores y la población. En ellas participaban los indígenas del Centro de Investigaciones; esto permitió tener una caracterización del proceso educativo en el campo.

- Se hicieron reuniones entre el Centro de Investigaciones, los educadores y las oficinas provinciales de educación.

- Por otra parte, desde el Centro de Investigaciones se estableció un convenio de evaluación con una unidad especializada externa al Programa (la Universidad Técnica de Ambato) que utilizó una metodología dirigida al diseño de coeficientes de rendimiento educativo y a la caracterización del proceso educativo en una provincia del país, y con el 100 por ciento de centros existentes en la región. Se tomaron variables sobre características de los alumnos, situación económica, fatiga en el momento del aprendizaje, etc., y luego se establecieron indicadores para un proceso de análisis por computación.

- Finalmente, para evaluar el proceso de aprendizaje de los adultos nealfabetizados se diseñó un libro de trabajo del alumno que contiene ejercicios que realiza libremente en su centro de educación o en su hogar, sin ser considerados como examen. Allí se trabaja con los mismos códigos de aprendizaje y sin límites de tiempo. Posteriormente, el libro se remite al Centro de Investigaciones que procesa dicha información.

Este procedimiento ha sido el más efectivo para detectar su alcance educativo como individuo y como centro de educación. Se detecta el manejo y comprensión del lenguaje escrito y de las operaciones matemáticas.

Sobre esta experiencia, se están diseñando los materiales de evaluación para la fase de postalfabetización y educación infantil.

La toma de decisiones en la estrategia del programa se realizó mediante el insumo de informaciones generadas en las reuniones de provincias pero todavía se mantiene el déficit en la producción de documentos escritos sobre las observaciones locales del programa.

Otro de los problemas que subsiste es el derivado de la compatibilidad entre los sistemas de evaluación comunitarios y el reconocimiento legal por parte del Ministerio de Educación, ya que existe la dificultad real de resumir el aprendizaje en una calificación numérica que utiliza la escuela tradicional. La evaluación se encuentra todavía en una fase experimental; se necesita su síntesis teórica para el establecimiento de un sistema continuo y legal.

CONCLUSIONES

Como resultado de esta experiencia se puede presentar lo siguiente:

- El sistema de evaluación acompaña al programa en todas sus fases y de acuerdo a las definiciones y características de cada etapa, pero no depende totalmente de él.

- La política de evaluación debe corresponder a la política del sistema educativo definido.

- Deben establecerse limitaciones específicas en cuanto al ámbito y alcance de la evaluación, comprendiéndose la imposibilidad de analizar todos los aspectos de un proceso social.

- Debe caracterizarse el proceso real que adopta el programa en su práctica social (definición teórica contra práctica real).

- A partir de esta caracterización, y si la población ejecuta la aplicación del programa, deben tenerse en cuenta cuáles son los patrones culturales y métodos de valoración que utiliza la comunidad.

- Señalar la compatibilidad entre los indicadores planteados (según necesidades metodológicas, administrativas, etc.) y los que incorpora la población.

- En un programa de educación popular deben tenerse en cuenta distintos ámbitos de evaluación (nivel local, regional, nacional) del programa. Este escalonamiento también se refiere a la toma de decisiones; el maestro deberá modificar sus materiales y métodos según la validez social y calidad del aprendizaje.

- Sin embargo, el nivel central debe monitorear el conjunto de experiencias para obtener una visión totalizadora del mismo.

- La estrategia de evaluación puede utilizar múltiples métodos en la medida que puede dar respuestas multisectoriales (población, gobierno, organismos técnicos y de planificación, etcétera).

- No es recomendable la utilización de exámenes (como los conocemos tradicionalmente) en programas que están incorporando prácticas sociales de evaluación (la población mide lo que sabe hacer sin recurrir a una abstracción escrita). Es posible utilizar otros mecanismos de registros de aptitudes y destrezas mediante ejercicios practicados en el mismo proceso educativo. La política de evaluación por objetivos debe contemplar el tiempo estimado para el alcance de ellos o la transformación que la población ha realizado de éstos. En todo caso, en un primer momento, el señalamiento de grandes líneas o tendencias del proceso nos orienta hacia el trabajo posterior en profundidad.

ANEXO. Información General

Población total del país: 8,400.000 hab. (estimada).

Población indígena del país: 2,500.000 hab. (estimada).

Educación:

El 25 por ciento de los niños no ingresa al sistema educativo.

El 76 por ciento no culmina el 6º grado de la escuela primaria.

Analfabetismo: 23 por ciento (1980, estimado).

Analfabetismo en población indígena: 80 por ciento (estimado).

Subprograma de alfabetización quechua:

Centros de educación bilingüe: 769.

Recursos humanos capacitados: 1,100.

Matrícula aproximada: 20,000.

Alcance familiar del programa: 100,000 personas (estimado).

Escuelas primarias experimentales: 150.

Materiales educativos producidos en lengua materna: 43.

REGULACION, EVALUACION Y REDEFINICION DE UN PROYECTO TECNICO-SOCIAL DE PROMOCION CAMPESINA EN PERU

Vicente Santuc
Centro de Investigación y
Promoción del Campesinado (CIPCA),
Piura, Perú.

INTRODUCCION

La experiencia del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) que voy a presentar al nivel de los procesos de regulación, evaluación y redefinición de las líneas de acción tiene 11 años de vida y combina diferentes programas. No me voy a detener en la presentación de la Institución ni de los programas.

Después de haber señalado un conjunto de aspectos generales sobre evaluación, procuraré indicar cómo la entendemos a dos niveles: macro y micro. El sentido dado a estos términos se detallará inmediatamente después y señalaré los mecanismos, herramientas, modalidades y afirmaciones teóricas que presiden y conducen la dinámica evaluativa en el CIPCA.

En cuanto a los aspectos macro y micro entendemos que:

- El nivel macro nos remite al esfuerzo de regulación del Proyecto en su conjunto en relación a la realidad socioeconómica, cultural, etc., de la región. De ese esfuerzo se va a desprender la definición del tipo de intervención adecuada que merece el proceso histórico. Allí, al mismo tiempo que se trata de observar los resultados de la experiencia en el equipo interventor, se trata de ver cómo continuar trabajando para lo mismo, exige hacer cosas diferentes y la presentación de diferentes momentos debe ayudarnos a percibirlo

- El nivel micro nos remite al esfuerzo de regulación interna de las proyecciones mediante mecanismos de control del equipo, de las acciones, de las programaciones, etcétera.

No presentaré la dinámica evaluativa al nivel micro por dos razones: la exposición del nivel macro es muy extensa y, por otra parte, no creo que tengamos mayores aportes originales al nivel micro.

Es importante señalar que el CIPCA asume su intervención educativa y promocional bajo el concepto de desarrollo integral, entendido como proceso de integración individual y grupal de las diferentes dimensiones de la existencia del hombre en sociedad, dentro de sus relaciones con la naturaleza, con los otros hombres y consigo mismo, sus valores y su destino. Dicho proceso debe sentar las bases de una participación individual y colectiva en la producción de estructuras sociales (económicas, políticas, etc.), nuevas estructuras de integración autogestivas. Si eso fue y sigue siendo la matriz generadora de nuestras acciones, podemos entender cómo, de una manera u otra, tanto nuestras acciones como nuestras evaluaciones tendrán que remitirse a ese concepto inspirador.

ASPECTOS GENERALES SOBRE EVALUACION

Antes de presentar la dinámica evaluativa a los dos niveles (macro y micro) que hemos enunciado, nos parece pertinente señalar nuestro concepto de evaluación.

Tanto el esfuerzo de adecuar las acciones al contexto coyuntural como la necesidad de seguir el proceso de las mismas, nos han llevado a precisar lo que entendíamos y podíamos esperar de la evaluación.

Objetivos de la evaluación

- Establecer nuestra lectura de la situación estructural y coyuntural dentro de la cual está ubicado el campesino; diagnosticar la lógica dominante que organiza la realidad para definir las acciones y sus modalidades. Este momento puede llamarse y tener *forma de diagnóstico e investigación*, pero tendrá que retomarse regularmente para ser enriquecido y corregido, y además, servir de marco de referencia.

- Establecer la relación y medir la incidencia de nuestra práctica educativa con el sistema económico, social, cultural y político en el que se mueve el campesino y dentro del cual tiene que llegar a ser un actor consciente.

- Hacer un análisis de la coherencia y de la adecuación entre contenido y forma, y entre contenido, forma y capacidad del interlocutor, procurando seguir el efecto o anticiparlo de acuerdo a su realidad social.

- Confrontar los objetivos e intenciones propuestas con las prácticas realizadas. Analizar el valor y la fuerza de mediación de éstos.

- Permitir un análisis objetivo de la práctica educativa por la consideración del efecto que produce en el interlocutor y en la realidad social donde se desenvuelve.

- Retroalimentar la formulación de acciones, sus contenidos, metodologías, etc., en base a la información acumulada y las necesidades percibidas.

Principios normativos de la evaluación

Permanente y proyectiva

El momento clásicamente asumido como normal para una evaluación es el término de una acción educativa. Sin embargo, como el desarrollo de la misma nunca obedece a una programación de tipo mecánico y los actores tienen en cada momento iniciativas, acciones y aportes, la evaluación debe ser un proceso permanente. Debe estructurar, corregir, adoptar las diferentes dimensiones de la acción en cada momento. Igual que la investigación participativa, la evaluación también es una dimensión ineludible de la acción educativa. Al mismo tiempo que un promotor tiene la responsabilidad de llevar la dinámica de una acción, otro, haciendo de observador, sigue el desarrollo temático, la metodología y la reacción de los interlocutores para inmediatamente después de la acción revisar y proyectar la acción siguiente teniendo en cuenta lo observado.

Procesual y acumulativa

El desarrollo de la evaluación se realiza por etapas definidas anticipadamente. El contenido de cada momento evaluativo está claramente determinado. Después de cada acción se evalúa:

- La adecuación del contenido a los conocimientos del interlocutor;
- la adecuación de la metodología al tema;
- la nueva distribución de los contenidos, y
- la actitud de los interlocutores.

Cada lunes:

- Se revisa la dinámica del equipo;
- se analizan los bloques pedagógicos de la semana anterior y sus proyectos, y los bloques de la semana próxima.

Cada mes se hace un análisis/diagnóstico de coyuntura.

Cada semestre se efectúa una evaluación general que procura ubicar la acción de conjunto de la Institución en relación a la problemática de la región y de la nación.

Integral y dialéctica

Es integral porque deben considerarse diferentes temas y aspectos de una acción educativa. Tiene carácter dialéctico por el esfuerzo que se hace para restituir la dinámica de integración en función del efecto educativo y social que se espera.

Participativa

Dicho principio se marca en cuanto la evaluación se hace para todos, de todos, hacia todos (incluso el campesino), habiendo previsto instancias y canales a través de los cuales se dialoga, se elabora, se decide, se proyecta y se reprograma.

LA DINAMICA EVALUATIVA A NIVEL MACRO

Intenciones y objetivos

En el transcurso de los 12 últimos años, el proceso político y social del Perú ha sido particularmente acelerado. Cada etapa histórica plantea preguntas y retos específicos; eso ha exigido de parte del CIPCA una gran capacidad de adaptación. Se trata de mantener la perspectiva de transferencia de herramientas analíticas y operativas al nivel de la práctica social y de la práctica ocupacional a fin de asentar organizaciones campesinas sólidas y capaces de

asumir sus responsabilidades, pero eso mediante contenidos, metodologías y prácticas que han ido variando de acuerdo a las circunstancias. El proceso político conducido por los militares hacía que se abrieran o cerraran perspectivas de trabajo que había que saber evaluar y ponderar, no sólo para mantener la existencia institucional sino para servir de la manera más adecuada al proceso de conciencia, de organización y de capacidad operativa del campesino. Hoy día, el retorno del régimen democrático ha abierto las puertas a un neoliberalismo que plantea nuevos desafíos y exige prácticas educativas innovadoras. Estas circunstancias hacen que al margen de las evaluaciones regulares de las acciones educativas siempre hayamos vivido momentos críticos en los cuales hemos tenido que llevar a cabo evaluaciones que deben conducirnos a:

a) Medir la pertinencia y coherencia de la respuesta CIPCA en relación a la nueva problemática diagnosticada.

b) Medir la eficacia del trabajo a partir de algunos indicadores reconocidos como válidos. Se sabe la dificultad de tal pretensión teniendo en cuenta la arbitrariedad, difícil de superar, de los indicadores que se pueden seleccionar, y considerando también la imposibilidad de medir cambios al nivel de la conciencia. Sin embargo, se asume como indicador relativamente objetivo y medible las modificaciones al nivel de las conductas y los intereses.

c) Diagnosticar las carencias, olvidos y estrecheces, tanto de los contenidos como de las metodologías.

d) Señalar nuevas estrategias y producir los marcos teóricos susceptibles de guiar las nuevas proyecciones.

En ese esfuerzo de redefiniciones mediante diagnósticos y evaluaciones procuramos ser fieles a algunas afirmaciones teóricas que guían nuestra práctica:

- Lo que determina una formación social y lo que puede dar conocimiento de la misma no es una reflexión sobre el hombre, sino sobre el conjunto de las relaciones que se viven en el nivel de la producción.

- Dichas relaciones no son entre individuos sino entre grupos humanos, a partir de y mediante la relación de los mismos con las cosas (medios de producción, producto social, etc.) y las decisiones.

- Las relaciones sociales se definen tomando como base una intervención, un poder. El poder se viste de positividad: la del Estado o la de la ideología. Es imprescindible explorar y diagnosticar las respuestas al poder: contestación, lucha, huida, violencia, silencio, etcétera.

- Ese mundo de las relaciones sociales se puede entender sólo si se combinan dos perspectivas: sincronía (estructura) y diacronía (historia). Esta última debe permitir reconocer la violencia originaria del sistema y la violencia que se vive actualmente.

- Lo que más requiere el campesino es la ciencia de su desgracia. Por eso, la necesidad de pasar de una percepción emocional y anárquica a una lectura ordenada y coherente que le permita entender su vida para acceder al pensamiento que posibilite el actuar sobre ella.

- El conocimiento no prepara necesariamente un orden para mañana y también es cierto que la vida de una sociedad descansa en la tensión entre la distancia que toma para con ella misma y el dominio que tiene sobre su práctica, tanto social como ocupacional; por eso, se deben proporcionar instrumentos no sólo para conocer a partir de lo vivido sino para actuar de manera diferente a partir de conocimientos nuevos (gestión de técnicas agrarias, etcétera).

- En contra de lo que difunde una cierta ideología, los actores de la historia no son los individuos sino los grupos sociales; por eso se trata de fomentar la organización campesina, organización que debe llegar a ser consciente de su situación estructural en la sociedad nacional e internacional.

- La fuerza más perniciosa de la ideología dominante es enseñar que los resultados de la historia social sean datos objetivos y naturales donde hay que reconocer la voluntad de Dios; por eso es importante enseñar su carácter histórico y denunciar sus mecanismos.

- La instrucción en el proceso de producción de los resultados de las ciencias exactas incide en el proceso productivo, en las relaciones sociales, en la evolución de las estructuras y de las instituciones, y en la constitución y desarrollo de las fuerzas productivas.

- La transferencia masiva de tecnología al nivel de la práctica ocupacional y social alimenta la capacidad colectiva de los hombres de captar, en una práctica autogestionaria, el conjunto de elementos de su trabajo y de su vida social

y aumenta el dominio colectivo del hombre sobre los procesos naturales y sociales, asentando las bases de una posible democracia.

Etapas de las evaluaciones macro

Periodo 1972-1976

En 1968, en Perú, el caos político suscitó la intervención de las fuerzas armadas y la ruptura de las relaciones de influencia existentes. Un grupo militar tomó el poder e impuso al conjunto nacional sus orientaciones, un modo de gestión y de funcionamiento que se plasmó en paquetes de reformas. La Reforma Agraria fue lo primero que se formuló y ejecutó. Las instancias y objetivos señalados remitían al sentido revolucionario y nacionalista del sistema social que los militares querían implantar. Pero se olvidaron que el sentido de un sistema social no puede definirse fuera de las relaciones sociales que lo constituyen. Si bien cierto discurso populista-revolucionario sedujo y tranquilizó a la masa campesina, el gobierno militar pretendió ser el único intérprete de las necesidades y aspiraciones del pueblo. Temió y se defendió de la participación popular.

En 1972, en el contexto de la Reforma Agraria, surge el CIPCA. Al principio, quienes lo lanzaron creían en la radicalidad de la Reforma Agraria y su carácter revolucionario; sin embargo, la realidad se impuso rápidamente y vino a definir toda la organización de las acciones educativas y su contenido. El apoyo a la Reforma se tornó crítico, proyectando perspectivas y mecanismos alternativos. Eso supuso, a lo largo del camino, mecanismos de evaluación que debemos señalar.

Sin embargo, puede ser conveniente hacer antes una referencia al mundo piurano donde se aplicó la Reforma Agraria con una estrategia radical, y donde se instaló el CIPCA.

La agresión del capitalismo agrario del siglo pasado había destruido, en gran parte, las comunidades tradicionales del Departamento de Piura. Algunas habían resistido defendiendo su organización y parte de sus tierras que todavía no habían sido tomadas por los hacendados.

Estas superficies, que podían variar de 200 a 3 mil has, habían impuesto el monocultivo del algodón y transformado la población campesina en obreros

agrícolas, algunos permanentes, la mayoría eventuales. Casi el 70 por ciento de esa población era analfabeta. Después de la cosecha, la hacienda cerraba sus puertas, obligando a la mano de obra a emigrar para buscar trabajo. En los últimos 50 años, la tecnificación había aumentado los rendimientos, agudizando los problemas sociales pero garantizando una buena capacidad de respuesta al mercado internacional y asegurando un enriquecimiento rápido para la mayoría de los hacendados.

La Reforma Agraria eliminó las haciendas del Departamento de Piura, distribuyendo la tierra en propiedad asociativa bajo la figura de cooperativa a un 20 por ciento de la población campesina. Los demás siguieron siendo eventuales o minifundistas. Se mantuvo el monocultivo del algodón; tampoco fue modificado el sistema de organización del trabajo bajo el control de los jefes de campo y caporales. A pesar del papel que la ley otorga a la asamblea general y a los directivos elegidos, el sistema de decisión no cambió en cuanto éste fue entregado a un ingeniero administrador nombrado por el Ministerio de Agricultura. El socio cooperativista nominativamente propietario, se siente obrero con estabilidad laboral y jornal asegurado.

En ese contexto socioeconómico el CIPCA inicia sus acciones de alfabetización y capacitación elemental en gestión empresarial, a fin de garantizar, sobre todo a los beneficiarios de la Reforma Agraria, las herramientas mínimas que les permitan asumir la función y las responsabilidades que la ley les reconoce o les otorga.

Tres investigaciones clásicas sociológica, antropológica y económica, nos proporcionaron el conocimiento mínimo requerido para lanzar con alguna pertinencia las acciones señaladas. Sin embargo, las ambigüedades del proceso, las contradicciones y tensiones que generaba a diferentes niveles tanto al interior de la cooperativa como al nivel de ésta con su exterior, y también al interior de los caseríos, nos obligaron a elaborar una herramienta analítica que nos permitiera seguir la proyección de las acciones y nos diera las pautas evaluativas.

Sentimos rápidamente que la acción de los promotores debía respaldarse, actualizarse y criticarse a partir de una herramienta sencilla y manejable en grupo, a fin de permitir una socialización y acumulación de observaciones y conocimientos.

Dicha herramienta, referida tanto para la estructura productiva como para la poblacional, además de proporcionar una visualización sintética de un con-

junto de datos, permite delinear las relaciones que prevalecen detrás de las situaciones, seguir conductas de actores sociales y percibir tendencias de un proceso social y sus puntos críticos y de resistencia. Por lo tanto, esa misma herramienta puede ayudar a ubicar las acciones a ser emprendidas.

La utilización de ambas matrices de análisis permitió a los equipos de trabajo realizar un diagnóstico permanente y actual en relación al cual se podían situar las acciones educativas, sus objetivos, sus contenidos y sus metodologías. Es así como el proceso de Reforma Agraria nos pareció dinamizado por tres grandes ejes, pero al mismo tiempo fue evidente que mantenía tres grandes dinámicas contradictorias con sus intenciones.

- 1) Los tres grandes ejes que estructuran el programa de Reforma Agraria son:

Reforma de tenencia y conducción de la tierra

Los hacendados desaparecieron. La tierra fue redistribuida en cooperativas de producción de propiedad colectiva. El 20 por ciento de la población agrícola beneficiada llegaba a tener estabilidad laboral, puesto que se constituía en dueña de la tierra y percibía un jornal. La Asamblea General era la máxima autoridad en la empresa. Se afirmaba que tenía derecho de gestión, de repartición y de orientación. Pero el tutelaje estatal vació de tal forma el contenido de esa reforma que parecía que quedaba solamente el registro de titulación colectiva.

Reforma económica

La producción, la comercialización y los créditos pasan a ser controlados por organismos del Estado. El control puede transformarse en represión para una cooperativa que no es dócil. Los precios y salarios son definidos de tal forma que sólo permiten a la empresa cubrir sus costos.

Reforma social

La Reforma Agraria es de tal amplitud que exige, por lo menos, un asentamiento masivo del campesino. Por eso se establecen importantes programas de alfabetización y animación rural que procuran organizar la conciencia de acuerdo a las necesidades de las intenciones oficiales.

El campesino, cuya situación económica no ha cambiado significativamente y por otra parte sigue eliminado de la participación real en su empresa, observa, desconfía, toma conciencia de su importancia a través de las organizaciones oficiales en las cuales se le somete a las reglas de juego de toda organización y su poder. Pero persevera y defiende sus organizaciones tradicionales, comunales y religiosas, y reivindica el derecho a organizaciones gremiales autónomas.

La acción del CIPCA se sitúa de inmediato frente a esos tres ejes. Podemos decir ya que en relación a esos mismos ejes, el gobierno actual se sitúa, emite leyes y dispositivos legales que inducen nuevas lógicas en el agro nacional. Por lo tanto, el CIPCA tiene que pensar y plasmar sus acciones en torno a ellas. Eso indica también que las evaluaciones las tendrán como referencia obligada.

2) En cuanto a las dinámicas contradictorias con las intenciones de la Reforma, nos pareció posible expresarlas mediante tres conceptos operacionales que remiten a las articulaciones esenciales en todos los niveles, y nos permiten seguir tanto el proceso social como la acción del CIPCA. Dichos conceptos son:

La *sumisión* formal de la organización comunitaria y del sistema de producción de autoconsumo al modo de producción capitalista agroexportador continúa, pero mediante la estructura cooperativista que la Reforma Agraria ha instrumentado. Los bajos salarios de los cooperativistas y de los eventuales exigen el complemento de ingreso que representan los «productos tradicionales derivados del trigo». Por otra parte, el monocultivo del algodón que se sigue no puede perdurar sin el aporte de la mano de obra eventual. Ese ejército de mano de obra de reserva se ubica en la comunidad tradicional que asegura su reproducción. Los bajos salarios y la función de proveedor de la alimentación complementaria que desempeña la comunidad tradicional permiten la transferencia de la plusvalía o del trabajo excedente hacia otros sectores definidos por el Estado o, mediante su intermediación, hacia el capitalismo internacional.

La *separación* a todos los niveles cuyo indicio más significativo es que el individuo sigue siendo tratado como soporte de funciones económicas, permitiendo así la reproducción de las condiciones de explotación. Es así como tenemos «el Estado y sus organismos de decisión» contra «la masa campesina sometida o por someter»; «los que saben» (técnicos, ingenieros, etc.) contra «los que no saben» (campesino ignorante); «beneficiarios de la Reforma Agraria» contra «los que no se benefician».

ria» contra «no beneficiarios»; «cooperativistas» contra «eventuales»; «conformistas» (buenos ciudadanos) contra «insolentes» (contrarrevolucionarios) .

La *reestructuración* que hace aparecer los fenómenos económicos como dotados de una vida autónoma, escapando a la acción y el control de los hombres, lo que garantiza la sumisión de todos y de las ideologías a las reglas objetivas del mecanismo de las leyes del mercado del algodón. El mercado anárquico orientado hacia el exterior desempeña el papel de organismo planificador o de integración social. Todo el mundo está sometido a la gran máquina del mercado. El carácter histórico del conjunto de relaciones desarrolladas dentro de la producción desaparece. El hombre es espectador de un drama vivido por las cosas: el algodón sube, baja, los insumos igual, etc. Si bien el Estado interviene, organizando la producción y la comercialización, lo hace para satisfacer las demandas del mercado internacional.

En el transcurso de esa primera etapa (1972-1976), el gobierno lanzó programas masivos de organización de la conciencia social de las masas populares. Hubo momentos difíciles en que nuestra insistencia sobre un análisis crítico se enfrentaba a acciones oficiales dedicadas a promover un consenso social que nunca llegó.

Periodo 1977-1979

En esa época, el nuevo gobierno militar renunció a la participación popular. El gobierno, marcado por cierto tecnocratismo, insiste sobre los condicionamientos económicos, manejados en términos de modelos, de números, de tasas. Las cooperativas pasan a un régimen tributario normal, el tutelaje estatal se hace más presente y se renuncia a los programas de movilización social.

Nuestra herramienta analítica y la referencia a los tres ejes estructuradores del proceso de Reforma Agraria nos hacen ver que ésta se va vaciando cada vez más de su contenido de reforma social para tornarse en herramienta de captación del excedente generado por el agro.

Nos encontramos frente a una situación crítica que nos obligó a una reconsideración de conjunto de nuestras acciones. El socio de cooperativa se veía cada vez más eliminado de la participación en la gestión de su empresa.

Seguir dándole una formación para prepararlo a esa misma gestión ya no tenía mayor sentido, a no ser que hubiéramos querido exacerbar su frustración.

Fue preciso reconsiderar la proyección institucional de conjunto en el marco de la nueva realidad sociopolítica. En un proceso de análisis de coyuntura, de diagnóstico de la situación de las empresas y de elaboración de proyecciones de acción, emprendimos una evaluación a nivel macro que nos dio los siguientes resultados:

Constatamos que, hasta la fecha, hemos limitado nuestra acción casi exclusivamente a los socios de cooperativas, siendo que los mismos representan apenas el 20 por ciento de la población campesina.

Igualmente, nos damos cuenta de que en nuestras acciones, respaldadas esencialmente por un marco de análisis socioeconómico, no hemos considerado la tradición cultural autónoma del campesinado: tradiciones familiares, comunitarias, religiosas, etc.; todo ello no está suficientemente integrado en los cursos que se limitan exclusivamente al mundo económico y a las relaciones que incluye, dejando escapar aspectos relevantes de la experiencia humana.

Al pretender promover una conciencia ligada a las relaciones sociales de producción, nos hemos olvidado de asentar bases serias de una nueva cultura posible, interior a la masa campesina.

Hemos insistido en las rupturas por hacer, pero no en la continuidad. La insistencia sobre el aspecto conflictivo, ineludible de todo proceso social, hizo olvidar las dimensiones de solidaridad, alianza, etc., quizás más fecundas o igualmente ineludibles.

En los años anteriores nos habíamos limitado a proporcionar herramientas de análisis y de acción de tipo sociológico. Esto dio lugar a que se desarrollara en los beneficiarios una gran lucidez y una buena capacidad de respuesta fundamentada. Pero uno podía preguntarse si ellos se beneficiaban de las herramientas adecuadas para pasar a una verdadera práctica social autónoma. Conjuntamente con una docencia a nivel de ciencias humanas, el CIPCA tendrá que pasar a una docencia de ciencias positivas y técnicas susceptibles de soportar el desarrollo indispensable de las fuerzas productivas: técnicas agrícolas, mecánicas, de gestión, etcétera.

El esfuerzo de análisis, diagnóstico y evaluación que acabamos de exponer tuvo como resultado el llevarnos a organizar un conjunto de líneas y modalidades de acción nuevas, tanto en el campo como en los Centros de Capacitación, en régimen de internado. Es así como se formalizaron:

a) Equipos polivalentes integrados en caseríos de diferentes valles, asumiendo el término caserío como lugar donde se viven las diferentes contradicciones entre sectores campesinos, lugar de enraizamiento en la cultura y organizaciones condicionales, etcétera.

b) Cursos de técnicos agrarios (análisis de suelo, fertilización, control de plagas, cultivos diferentes, topografía) y también cursos de técnicos mecánicos (torno, soldadura, electricidad, reparación y mantenimiento de tractores, reparación de bombas de inyección). Estos cursos tenían dos niveles de proyección: masivo y de especialidad.

c) Proyectos especiales de recuperación y habilitación de suelos ensalitrados.

La inserción en poblaciones procura garantizar una presencia y una función de las necesidades más urgentes de los centros poblacionales, y pretende tratar estas necesidades como sistema, es decir, como manifestación de una matriz de la dependencia y la marginalidad. Las mismas necesidades se reproducen para los mismos sectores poblacionales. No son necesidades individuales, sino de grupos sociales.

Por lo tanto, remiten a la estructura de relaciones sociales que articula la sociedad en su conjunto. En ese sentido, cada una de ellas es introducida a un análisis de la estructura social imperante y plataforma de una *praxis* social estructural. A ese nivel asumimos como urgente y necesaria la formación y/o el rescate de organizaciones autónomas susceptibles de manejar con conciencia los diferentes problemas poblacionales.

El desarrollo de cursos técnicos derivaba de una constatación y se sustentaba sobre un conjunto de afirmaciones:

* Si bien se podía eliminar al campesino de la participación en la gestión, no se le podía eliminar de su participación en la producción.

* Hasta la fecha, tampoco se había beneficiado de una preparación que le permitiera entender y dominar su trabajo y las tareas que incluye. En este sentido, los cursos técnicos pretendieron lo siguiente:

- Transmitir masivamente al campesinado los conocimientos básicos que le ayuden a entender su trabajo, respondiendo así a un derecho elemental de cultura sobre su actividad.

- Sabiendo que quien tiene el saber tiene o participa del poder, se trata de transferir conocimientos técnicos al campesinado para asentar las bases de un posible control de las decisiones sobre el proceso productivo.

- Esa transferencia masiva, como también más especializada para los que tienen puestos técnicos de responsabilidad, asienta las bases para que el campesinado, en el futuro, pueda manejar autónomamente sus propias alternativas.

En cuanto a los proyectos de infraestructura física, no fueron únicamente una respuesta a demandas urgentes de grupos campesinos paralizados por las deficiencias de su aparato productivo por su acceso limitado a líneas de crédito, sino que fueron una manera de salir del comentario crítico para entrar a forjar, junto con el campesino, alternativas concretas. Muchos bloqueos de situaciones venían de carencias técnicas y organizativas. No podíamos quedarnos como críticos competentes. Por eso, asumimos una línea de proyectos de infraestructura física que debía ser una herramienta de capacitación profundamente contextualizada en los problemas reales. Se planteaba:

- Transmisión de instrumentos de interpretación de la realidad en la cual está el grupo.

- Transmisión de nuevas técnicas y nuevos conocimientos mediante cursos de capacitación y acciones de promoción que acompañen la realización del proyecto.

- Instrumentación de mecanismos administrativos y otras estrategias que articulan bajo formas nuevas la tradición solidaria y democrática del mundo campesino.

Periodo 1980-1983

El regreso de la democracia con el gobierno del arquitecto Fernando Belaúnde Terry significó un cambio sustancial de la política agraria gubernamental. El sector reformado, todavía en proceso de consolidación organizativa, empresarial y productiva, perdió al mismo tiempo el tutelaje, el apoyo y la protección de parte del sector oficial.

Los nuevos paquetes de medidas fueron diametralmente opuestos a los impuestos durante el periodo anterior. Se trata de disposiciones legales que modifican las regulaciones en cuanto a la reforma de tenencia y conducción de la tierra, la reforma económica y la reforma social.

Un neoliberalismo, al principio algo vergonzoso pero después cada día más abierto, procura dismantelar los sistemas organizativos nacidos de la Reforma Agraria.

Nuevamente el CIPCA tuvo que abocarse a realizar un diagnóstico evaluativo que permitiera proyectar sus acciones.

DIAGNOSTICO Y PROYECCIONES. EVALUACIONES EN LA ETAPA ACTUAL

El diagnóstico consideró los dos grandes ejes que vertebran nuestras proyecciones: el poblacional y el productivo. No vamos a detallar ninguno de los dos; simplemente señalaremos las líneas básicas de esos diagnósticos que fueron, al mismo tiempo, evaluación de las prácticas anteriores y plataforma de proyección para el futuro.

Nivel poblacional

Anteriormente ya habíamos trabajado en poblaciones, y si bien procuramos llevar adelante una presencia cooperativa y promocional que apuntaba a rescatar y fomentar organizaciones populares autóctonas y autónomas, nuestra presencia estaba, sin embargo, caracterizada por el sesgo que le daba un marco de análisis socioeconómico. Los contenidos educativos, las metodologías y las problemáticas remitían, si no de forma exclusiva, por lo menos de manera predominante, al mundo de la producción. Hecha esta constatación, asumimos la

necesidad de plantear un análisis de la realidad poblacional a partir de marcos nuevos, a fin de proyectar experiencias educativas innovadoras.

Para acercarnos a la realidad poblacional se desarrollaron y asumieron tres investigaciones específicas y/o diagnósticos a los siguientes niveles:

- Situación de la mujer campesina en el Bajo Piura y el Chira.
- Problemática de la salud en el Bajo Piura y el Chira.
- Problemática cultural.
- Estructuras y prácticas religiosas en el Bajo Piura.

Salud

Se recopiló información sobre los sistemas de atención médica y sobre las enfermedades. De esta forma se pudo apreciar la gravedad de la situación a estos dos niveles.

En función de un programa de medicina preventiva, con formación de promotores y parteras, se seleccionó a la comunidad de Catacaos cuya organización estructural permitió proyectar, con posibilidades de éxito, un programa de ese tipo.

Tanto los objetivos y la política, como la organización y la metodología fueron, y son en cada momento, revisados conjuntamente con los dirigentes de la comunidad.

Sus intervenciones modificaron y siguen modificando diversos aspectos en cada uno de los niveles. En este momento 30 de los 50 caseríos cuentan con un promotor de salud y una partera capacitada. Los dos grupos se benefician de un funcionamiento orgánico, y estamos en el proceso de transferencia de la responsabilidad administrativa, financiera y promocional a la comunidad.

El objetivo es dejar a la comunidad una estructura orgánica integrada por promotores y parteras, susceptible de asumir la problemática de salud en el poblado y de articularlo con la comunidad central y el Ministerio de Salud.

Programa de capacitación de la mujer campesina

Se realizaron dos investigaciones - una en cada valle (Bajo Piura y Valle del Chira)- que hicieron posible que las mujeres participantes tomaran conciencia de su situación y sus responsabilidades. De ambos estudios se desprendieron dos programas cuyos objetivos, dinámica y metodología han sido elaborados junto con los grupos de mujeres beneficiarias.

Habiendo visualizado el papel de la mujer como reproductora de la vida biológica, responsable de la salud de la familia, transmisora, de la cultura y de los valores, y elemento determinante en la economía familiar y, por lo que aporta con la crianza de animales y los cultivos de chacra, se ha proyectado un conjunto de acciones a cada uno de esos niveles. Nos guía la idea de asentar organizaciones de mujeres campesinas susceptibles de asumir con más preparación y empeño sus responsabilidades.

Nivel cultural

La cultura remite a esa situación según la cual, mediante representaciones, conductas, formulaciones más o menos acertadas, por su cuenta o grupalmente, el hombre enfrenta y profundiza las cuestiones fundamentales de la existencia. . A través de tradiciones orales o escritas, codificadas dentro de sistemas de carácter religioso, o no, todo hombre maneja una determinada concepción del mundo. El lenguaje campesino está cruzado por varias líneas interpretativas: lo tradicional autóctono; lo religioso cultural español; lo ideológico cultural del sistema dominante.

Si bien hasta la fecha hemos procurado tomar en cuenta esa dimensión en todas nuestras acciones, no hemos hecho el esfuerzo sistemático suficiente para desglosar temáticamente esa dimensión que está presente al interior de todas las otras. Hoy día, procuramos acercarnos de manera sistemática a ese nivel de existencia del hombre.

De inmediato nos encontramos frente a expresiones que parecen remitirnos a un folklore, es decir, un sistema de creencias, supersticiones, opiniones, maneras de ver y actuar que se encuentran en la mentalidad popular. Hecha de elementos no unificados ni articulados, esa cultura, propia de clases explotadas, bloquea cualquier proceso de unificación y organización.

Se trata de producir conceptos adecuados, herramientas metodológicas pertinentes, para dar cuenta de esa realidad. Lo que sabemos es que cualquier acción profunda y duradera no puede eludir ese punto de partida que resulta necesario:

- Para tomar conciencia del suelo que nutre y condiciona las raíces afectivas, ideológicas, de valoración, seguridad, miedo, acción y movilización del campesinado.

- Para, en un esfuerzo de acompañamiento, reintegrar el pensamiento, la creatividad, la fe, la confianza en la vida del campesino, y así ayudarlo a su reestructuración personal y grupal como actor social, histórico, productor de sentido, de relaciones sociales nuevas y de cultura e ideologías propias. Si es cierto que el hombre nace al mundo humano gracias al lenguaje, que es una manera de enfocar el mundo y de ubicarse en él, es necesario que el pueblo produzca su lenguaje para cambiar su mundo.

PERSPECTIVA EVALUATIVA

Nivel poblacional

Las consideraciones anteriores nos remiten a necesidades percibidas en los grupos poblacionales. Sabemos que asumiremos correctamente las necesidades que pretendemos atender si en cada momento sabemos percibir las como inscritas en un sistema que remite a un sistema de distribución el cual conduce a un sistema de producción que está plasmado por cierto tipo de relaciones sociales. No hay que dejar que se vivan las necesidades a nivel individual o como carencia, vacío que hay que llenar dentro de una perspectiva de economía de felicidad. Las necesidades nos llevan a una economía de las relaciones sociales, a una política de sociedad donde la constitución de grupos, al manejar orgánicamente el sistema de necesidades, viene a ser un elemento primordial.

Nivel productivo

Los tres ejes que sustentan la Reforma Agraria nos permiten conocer lo que está pasando en el agro al nivel de la estructura productiva y, al mismo tiempo, proyectar nuevas formas de acción. La especie de contrarreforma que se instrumenta gira en torno a los mismos ejes.

Reforma de tenencia y conducción de la tierra

El nuevo aparato legal ya no asume la misma protección y defensa de la propiedad y conducción colectiva bajo la forma de cooperativa. La tierra puede ser poseída bajo ciertas condiciones y abre la puerta a la repartición individual de la misma. El cometido y las funciones de la Asamblea General están redefinidos en beneficio del gerente que viene a ser el ejecutivo de más alto nivel.

Las medidas legales que abren las puertas a la disolución de las cooperativas encuentran un campesinado poco identificado con éstas. Los socios se siguen percibiendo como simples trabajadores con garantía de trabajo y de jornal. Están, en muchos casos, dispuestos a renunciar a la propiedad asociativa si pueden encontrar una figura de igual seguridad económica. Allí se olvida cómo la tenencia y conducción asociativas han hecho del campesinado peruano un actor social, económico y financiero de primer orden en la realidad nacional. Muchos no ven los peligros que entrañan las aperturas legales.

Reforma económica

Producción, comercialización y créditos estuvieron en el sistema de reforma agraria directamente controlados por aparatos administrativos, en muchos casos contraproducentes por su formalismo y burocratismo. A pesar de eso, el Estado había entrado a ser una figura de Estado Providencial que pretendía redistribuir los ingresos y reglamentar las relaciones sociales, contribuyendo así a corregir los efectos de la sociedad de mercado.

Los nuevos dispositivos legales, superando las claudicaciones de la segunda fase del gobierno militar, invitan a todos a una economía realista; confían a las leyes del mercado la reestructuración de las relaciones sociales y la redistribución de los ingresos.

El estancamiento de la producción cobra signos negativos para muchas cooperativas que ya no tienen suficientes créditos para mantener el aparato productivo. La producción con un aparato productivo complejo heredado del pasado es muy repetitiva. No hay introducción de nuevas técnicas a ningún nivel. Se presenta un estancamiento, e incluso un retroceso, de las fuerzas productivas.

Reforma social

Si bien el gobierno proclama una tradición populista no puede eliminar de su discurso toda preocupación social, no inscribe ésta al interior del mundo de la producción, y más bien la remite y la confía a organismos paralelos, como «cooperación popular». En cuanto a la capacitación que plantea para el trabajador, bajo formas diferentes, viene a ser un adiestramiento para cumplir tareas parciales dentro del proceso productivo.

LA RESPUESTA DEL CIPCA

En esas circunstancias entendimos que la respuesta del CIPCA tenía que ser global, técnica, sectorial y orgánica para enfrentar la nueva lógica disolvente y atomizadora. Nuestras respuestas tenían que proyectar un servicio estructural a la promoción de alternativas del sector agrario. La formación dada debe procurar inducir mecanismos de alternativas a nivel de la relación del hombre con la naturaleza, con los demás y consigo mismo. Esto supone actuar sobre las estructuras, lo que requiere actuar con los diferentes actores estructurales del proceso social: gerentes, directivos, jefes de campo, maestranza, base. Para cada grupo pretendemos ser elementos de la formación permanente, transfiriendo tecnología mediante cursos y acompañamiento en asesoría.

Se han elaborado líneas de acción diferenciadas que representan una coherencia sistemática y progresiva a los niveles de:

- La especialidad (gestión, técnicas agrarias, técnicas mecánicas, veterinaria, etcétera).
- Análisis estructural de su situación socioeconómica.
- Análisis coyuntural de la misma.
- Elementos de cultura general: historia, geografía, ética, religión, etcétera.

Además de los cursos que a nivel de las diferentes especialidades se imparten en régimen de internado y con duración variable, se han organizado equipos polivalentes de asesoría para cada uno de los valles. Cada equipo reside en el valle, y se somete a proyecciones de acciones que consideran:

objetivos generales para el valle a largo plazo, objetivos específicos por categorías de unidades productivas, y priorización de objetivos, año tras año. Cada especialidad desarrolla, en forma articulada con las demás, sus líneas de acción, definiendo tareas, metas, metodologías y sistema de evaluación.

Teniendo en cuenta la contrarreforma agraria, lo primordial es producir, conjuntamente con los campesinos, modelos de gestión alternativos previendo mecanismos de funcionamiento interno y de organización entre las diferentes unidades de producción para que juntas puedan enfrentarse y negociar con los diferentes sistemas de comercialización.

Al nivel técnico-productivo, pensamos que es importante realizar nuestras acciones de gestión con las cooperativas por el peso económico que representan, por los recursos económicos, financieros, técnicos y humanos que manejan, lo que hace posible proyectar un modelo que se puede repetir dentro y fuera de la zona. Esto, entendemos, sólo puede ser posible al interior de las empresas asociativas que tengan un equilibrio económico y un manejo adecuado de sus recursos, no es posible con pequeños propietarios o con otro tipo de unidades productivas.

A nivel social, las empresas asociativas manejadas eficientemente pueden convertirse, mediante una adecuada proyección de su excedente económico, en importantes agentes del desarrollo social del campesinado, con un reforzamiento de la unión existente entre los miembros de la cooperativa y el resto del sector campesino.

Nuestra opción descansa también sobre la urgencia de defender un modelo empresarial que incluye afirmaciones sociales, y que peligra al entrar al juego de la libre competencia capitalista.

Así, comprendemos que las empresas asociativas y los socios al interior de éstas son el sector económico y social con mayores posibilidades de aportar en la construcción, no sólo de empresas campesinas autónomas y eficientes, sino también en la integración de una alternativa social, movilizadora de amplias bases para forjar la tarea histórica del campesinado.

Dentro de este esquema, entendemos la gestión no sólo como un instrumento para maximizar y racionalizar la producción y la productividad, sino también para crear una dinámica de relaciones sociales que permita que el

excedente económico sea utilizado en beneficio de los miembros de la empresa y que su uso productivo beneficie a la población en su conjunto.

Después de haber expuesto el Proceso de Regulación de las Proyecciones del CIPCA a nivel macro, una presentación exhaustiva de nuestra experiencia supondría que nos detuviéramos a hablar sobre las herramientas y los procesos evaluativos a nivel micro.

La evaluación a ese nivel se ha beneficiado de muchas reflexiones interinstitucionales. Nuestra participación en diferentes eventos nos hizo ver que, sin tener herramientas muy refinadas, compartimos con muchos grupos las mismas dificultades y también los mismos instrumentos. Asumimos que la realidad conocida va a generar la experiencia educativa, la cual tiene que definir con anticipación objetivos, políticas, organización y dinámica, así como su metodología para poder ofrecer las pautas de una buena evaluación.

CONCLUSION

El panorama que acabamos de presentar de la experiencia del CIPCA ha cumplido con su objetivo si ha permitido percibir cómo una misma intención ha tenido que buscar, a lo largo de los años, formas, modalidades, contenidos y estructuraciones diferentes para responder a los retos educativos que la realidad social cambiante ha ido planteando. Siempre se ha tratado, y se sigue tratando, de:

- Preparar a los campesinos para que sean capaces de asumir la gestión de sus empresas. Se procura proporcionarles las herramientas mínimas: lectura, contabilidad, gestión, técnicas: agrarias, mecánicas, veterinarias y de organización. Las modalidades de la transferencia de dichas técnicas varían del curso formal a la asesoría, pasando por su participación a la investigación en cada una de esas especialidades.

- Preparar a los campesinos para ser ciudadanos activos y no sólo productores de cosas. Por eso, se practica una formación para participar en los procesos de cambio estructurales; una formación y asesoría en la gestación de nuevas formas organizativas a fin de que el campesino no se encuentre limitado a ser un mero productor de cosas, de semillas, de mercancías, sino que también llegue a ser productor de sociedad, de nuevas formas organizativas, de nuevas relaciones sociales. El campesino, masivamente, tiene que pasar de una pers-

pectiva de repetición, de reproducción, a una perspectiva de producción social. Como miembro, actor de una sociedad contemporánea, el campesino tiene que asumir que existe una sociedad como producto de su decisión, por lo tanto de su acción y de las relaciones sociales que proyecta.

- Ayudar al campesino a situarse estructuralmente en la coyuntura del momento. Esto supone el manejo de técnicas científicas. Se precisa un análisis, lo más científico posible, de sus condiciones de existencia, tanto a nivel económico, como político, cultural, etcétera.

- Ayudarle a situarse correctamente en el proceso social global y a tomar conciencia de su situación de clase social, autónoma, articulada con otras clases. Ese análisis y autoanálisis social, llevado en las dos dimensiones de sincronía y diacronía, lo debe hacer consciente de que es un actor histórico que tiene que afirmarse en una sociedad.

Las perspectivas que acabamos de considerar suponen que en cada momento el promotor tenga conocimiento tanto de las grandes fuerzas de organización y/o desorganización de las fuerzas sociales como de la conciencia del campesino. Los ejes vertebradores que nos guían, si bien remiten a un análisis que cualquier científico social hubiera podido llevar adelante en varios países o zonas de América Latina, tienen para todos los promotores del CIPCA un valor operacional singular. En efecto, la conceptualización de cada eje, además del peso de experiencia regional que tiene, representa el resultado de un proceso de observación, de análisis y de auto-análisis llevado a cabo conjuntamente con el campesinado. Diagnóstico, formulación de hipótesis de trabajo, proyección de acciones, realización de acciones y evaluación, tanto del contenido como de la reacción del campesinado y de la metodología empleada por el promotor en la perspectiva de investigación participante, son las pautas que marcan el proceso pedagógico en cada momento.

Sobre el primer período

Las proyecciones del primer periodo que hemos descrito estuvieron marcadas por una dominación del trabajo a nivel de la conciencia. En un momento en que el Estado, a través del gobierno militar, había asumido de manera agresiva la redefinición de las relaciones sociales y no soportaba, a ese nivel, iniciativa alguna que pudiera plasmar estructuras que no hubiera producido o plasmado él mismo, el trabajo de formación tenía que limitarse a la altura de la

conciencia social objetiva. Si bien se pretendía actuar a la medida de los contenidos y de las representaciones inmediatamente conscientes, se buscaba, además, retroceder o adelantar hasta los mecanismos de formación de una conciencia social.

Si, como dice Althusser, la ideología es «una representación de la relación imaginaria de los individuos a sus condiciones reales de existencia» (Positions-Ed. Sociales, 1975: 101), era importante analizar esas condiciones de existencia para entender esa misma relación imaginaria y ver cómo ella soporta y está soportada por esas mismas condiciones. La ideología, históricamente necesaria como sabemos, tiene, más que una validez psicológica y un peso social, organiza las masas humanas, asienta el terreno en el cual los hombres se mueven, luchan y adquieren conciencia de su posición.

Evidentemente, el CIPCA no podía pretender apuntar directamente a la «representación de la relación imaginaria»; pero esa representación existe en los actos, en las prácticas sociales, en las costumbres, en las relaciones sociales y en los discursos, ritualizados o no. Por eso el trabajo de formación tenía que dedicarse, con empeño, metodología y constancia, a una labor de autoanálisis con los campesinos; análisis de su existencia, de sus prácticas, de sus condicionamientos y de la conciencia e interpretación que de ello se tenía.

Se trataba de conducir, juntos, un proceso de «conciencia del mundo» y sus condicionamientos para poder llegar a una «conciencia de sí», individual y colectiva, que pudiera proyectarse en una práctica que tuviera dimensiones de «un para sí orgánico». Ese trabajo, que sustentaba un proceso de autoconciencia crítica, no pretendíamos realizarlo específicamente para algunos elegidos, sino masivamente. Considerábamos, efectivamente, que no hay proceso social ni proceso de conciencia social que pueda asegurarse fuera de un enraizamiento masivo de las dinámicas que los sustentan.

Sobre el periodo actual

En cuanto al último periodo, cuyas proyecciones hemos evocado, si bien siguen vigentes las preocupaciones a nivel ideológico, dicho periodo está marcado por una preocupación del desarrollo y de la transformación de las fuerzas productivas, entendiendo que éstas nos remiten al hombre y sus instrumentos, pero también a la organización productiva y a la ciencia y tecnología que utili-

za. Hoy día, el Estado ha abandonado toda preocupación a ese nivel dentro del agro.

El sistema agrario instalado en Piura, inspirado en gran parte en los modelos de organización industriales, se asentaba en una afirmación implícita: el saber tenía que ser limitado. Eso connotaba como elemento constitutivo el no saber la incapacidad de la mayoría de los trabajadores para reproducir espiritual y técnicamente todo el proceso de producción. Eso significaba ahogar el desarrollo intelectual como actividad para la mayoría de la gente. Lo más que se concedía era una educación elemental que no tenía nada que ver con el proceso productivo en el cual se insertaba el hombre.

Pero hoy día la ciencia, a través de sus aplicaciones técnicas, está penetrando las bases de la vida social, de la dinámica del proceso social, de tal manera que la mayoría de cambios en los procesos productivos aparece como resultado de investigaciones integradas. La integración de estos resultados hace que la ciencia no quede como mero *saber social* sino que llega a ser *fuerza productiva* que no sólo va a limitarse a ser un factor de producción de las cosas sino que va a inducir exigencias y necesidades nuevas y, por lo tanto, modificará las relaciones sociales. También cabe señalar que, para nosotros, la integración de los productos de las investigaciones, tanto a nivel productivo como al nivel poblacional, viene a ser una fuerza productiva de la vida humana campesina, una fuerza generadora permanente de desarrollo.

La introducción de resultados de investigación en los diferentes niveles de existencia puede eliminar la repetición de los procedimientos empíricos, de las costumbres, y puede dinamizar el conjunto de la producción tanto social como material. En la medida en que los resultados de observaciones científicas pueden ser asumidos masivamente, éstos pueden llegar a dinamizar la producción y la vida social en su conjunto. Ese saber que hasta hace poco era privilegio de unos pocos, puede transformarse en una inmensa fuerza objetiva material si está asimilada masivamente.

Si los resultados científicos de investigaciones sobre cultivos, animales, organización, etc., llegan a penetrar la producción en su conjunto a través de la técnica, la organización de las unidades productivas o la calificación del hombre, entonces podrán llegar a ser factores fundamentales del crecimiento.

Estas consideraciones nos guían, en parte, en este momento crítico, en nuestras proyecciones educativas tanto de asesoría como de capacitación,

para apoyar cierto desarrollo de las fuerzas productivas en el agro o inducir nuevas formas de organización. La aplicación de resultados de investigaciones puede ser más importante en la reproducción y producción de las fuerzas productivas sociales que la ampliación de la producción directa. Eso es factible mediante cambios de estructura de organización, racionalización de la dirección y profundización de la educación.

A nuestro parecer, hemos indicado pistas de nuevas formas de integración social. Esas perspectivas, al introducirse en el mundo objetivo en el cual está inserto el hombre, abren también espacios hacia el sujeto. La mediación de la ciencia, tal como lo hemos señalado, permitiría, en parte, escapar a la plasmación del mundo a través de los mecanismos del mercado tomando en cuenta que la transformación tecnológica masiva alimenta la capacidad colectiva de conducir las diferentes dimensiones de su existencia. El hombre social tiene, así, más medios para captar racionalmente la modificación del mundo y la producción del hombre por él mismo. Esto plantea la necesidad de asentar nuevos métodos prácticos, nuevas formas de búsqueda: trabajo en equipo, cooperación multidisciplinaria.

No se trata aquí de una fe ciega en la ciencia como garantía del progreso, sino de tomar en serio el hecho de que quien participa al saber, participa también al poder.

Una manera de hacer que el campesinado pueda llegar a una participación del poder es garantizándole la apertura a cierto saber técnico sobre su práctica ocupacional y social. La transferencia tecnológica supone que en ningún momento se olvida el trabajo a nivel de la conciencia. El camino está hecho de ensayos. Sabemos más o menos las exigencias, pero no sabemos del todo cómo cumplirlas.

FASE: UN PROCESO DE AUTOEVALUACION

Carlos Minayo
FASE, Brasil

Este trabajo es fruto de una reflexión realizada a partir del proceso de evaluación que involucró, durante dos años, al conjunto de los técnicos de FASE, coordinado por el profesor Víctor Vincent Valla y por el autor de este documento. Es un texto inconcluso, como la propia experiencia evaluada.

Pensar en transmitir la experiencia de dos años de autoevaluación de FASE presupone una cuestión inicial: ¿es posible exponer lo que fue esa experiencia, de modo que pueda ser útil para otros, sin entender lo que es FASE, lo que son sus programas, cómo son elaborados y ejecutados, y sin situar las circunstancias que determinaron la evaluación?

Quizás su peculiaridad esté ligada a la propia peculiaridad de FASE; por eso creemos que el primer paso debe ser el conocimiento del universo sujeto y objeto de evaluación, los programas y sus agentes.

He aquí la estructura de la institución en cuestión: un conjunto de equipos multidisciplinarios, constituyendo cada uno una oficina, y realizando un programa de larga duración en el municipio donde está localizado y en los municipios vecinos. Varias oficinas de la misma región se agrupan para constituir un «Regional» (norte, noreste y sureste/sur) con su coordinador. Los tres coordinadores regionales, con el coordinador nacional, forman una coordinación ejecutiva, a la cual está ligada una administración centralizada que la asiste en varios programas de ámbito nacional. El coordinador nacional hace la articulación con la Dirección, de la cual recibe poder para la gestión de la entidad. Es una institución con pocas normas y el mínimo de jerarquía. No existen instancias intermedias con función burocrática; el mecanismo de informes de trabajo es sencillo, con un control administrativo (que no pasa por la jerarquía) a *posteriori*, solamente para verificar el cumplimiento de los programas dentro del presupuesto previsto, y satisfacer así las exigencias de las entidades financieras.

Las responsabilidades son delegadas a los agentes locales, que se benefician, así, de suficiente autonomía en la acción. No existe una división de trabajo entre quien planifica, ejecuta y evalúa. Cada equipo elabora su programa de trabajo de tres años y lo desglosa en planes anuales y sectoriales. Este

esquema de programa es discutido con el coordinador regional y el coordinador nacional, y es reelaborado de modo que haya consenso entre las distintas instancias. Las diversas etapas son también discutidas periódicamente en reuniones de planificación-evaluación, involucrando las coordinaciones regionales y nacionales.

En FASE, se entiende que un programa es la concreción de la propuesta de la institución basada en los principios generales de la entidad, en el análisis de la realidad local y en la percepción de las necesidades locales expresadas a través del contacto con representantes de organizaciones populares y grupos de personas de la población del sector. El programa tiene como objetivos generales contribuir a que la población involucrada desarrolle su conciencia crítica y cree o fortalezca sus organizaciones a través de proyectos que se conforman como objetivos específicos subordinados, insertos en el programa general. Como no se trata de presentar un proyecto propio, autoreferido, de la institución a la población, solicitando su adhesión, la determinación de objetivos, de proyectos específicos y su ejecución se dan dentro del proyecto, de la dinámica generada por la propia población en la búsqueda de soluciones colectivas de reorganización de la sociedad, y de ampliación de la participación efectiva de aquellos sectores habitualmente excluidos de los procesos de toma de decisiones socioeconómicas y políticas que afectan sus vidas.

En términos operativos, los criterios seguidos en la elaboración del programa son:

a) Identificación, por parte del equipo, de un área de trabajo en base a consensos generales de la entidad sobre prioridad y elección de áreas;

b) levantamiento general del área escogida: composición social de la población, nivel y desarrollo económico, condiciones de vida, aspiraciones, nivel de conciencia y organización, instituciones presentes y otras informaciones pertinentes;

c) establecimiento de una programación concreta que defina los usuarios específicos, los objetivos del programa, sus etapas, la propuesta pedagógica y el tipo de actividades a ser ejecutadas.

Entre el programa y el equipo existe una identificación; no se prepara previamente un programa y luego se contratan los técnicos para ejecutarlo. Existe, al contrario, un compromiso del técnico con el programa; no es un mero

funcionario ejecutor de tareas. Se aproxima más al activista empeñado en el proyecto y, en función de la dinámica de la población, va adaptando la programación inicial, cambiando la conducción y su propia visión proveniente de un diagnóstico primario. Precisamente, la relevancia y los problemas de FASE emanan del hecho de vincular estrechamente su intervención con la dinámica del movimiento social.

¿Cuáles son los motivos que indujeron a la institución a pensar en su autoevaluación? A pesar de poseer los mecanismos referidos de confrontación y cuestionamiento permanentes, FASE sintió que el momento histórico le exigía un proceso más intenso de revisión institucional.

En primer lugar, un cambio de coyuntura, caracterizado, desde nuestro punto de vista, por la vuelta al escenario político nacional de la expresión de varias instancias de la sociedad civil. Se hizo posible que los programas de educación salieran de su aislamiento y de su atomización en proyectos puntuales y localizados, y que adecuaran sus prácticas a las nuevas dimensiones tomadas por el movimiento popular. Fue un tiempo de adaptación, de reconstrucción de una propuesta educativa más amplia, de reafirmación de su papel; un momento generador de tensiones y de inseguridad, tanto para los agentes como para la institución. La autoevaluación, por consiguiente, apareció como la necesidad creada por la inminencia de una nueva etapa que, por eso mismo, trae crisis y lleva a cuestionamientos radicales: ¿aún tiene sentido ese tipo de institución?, y, en caso afirmativo, ¿cuál es el rumbo a tomar a partir de ese momento?

Otro factor importante fue el financiamiento externo. Las instituciones como FASE tienen un alto grado de vulnerabilidad y únicamente sobreviven por el reconocimiento probado de su trabajo. Las instituciones sostenidas por los gobiernos, poderes, iglesias u otro tipo de entidades que las financien, se perpetúan con mayor facilidad. FASE necesita probar la permanencia de su actividad al ser financiada para programas y proyectos, por un tiempo determinado. Además, está expuesta a la opinión pública, y es objeto de sospecha por los poderes establecidos debida a que se ubica en un área de acción que involucra fuerzas y movimientos sociales, pretendiendo contribuir a la elevación del nivel de participación y de conciencia de sectores populares. Al mismo tiempo, es susceptible a las influencias ideológicas de diferentes visiones de servicio a las clases populares, corriendo el riesgo de que la propuesta educativa se diluya o desaparezca.

Por otro lado, la crisis del capitalismo internacional ha afectado el volumen de recursos disponibles para proyectos de desarrollo de la educación no formal junto a las poblaciones pobres del Tercer mundo. Al mismo tiempo, nuevas instituciones y grupos se postulaban por financiamiento en las mismas agencias financiadoras de FASE; en fin, las agencias querían saber cómo los programas desarrollados se adecuaban a la nueva realidad y si la institución respondía a las necesidades emergentes en el país.

Un tercer factor fue que FASE pretendía preparar un nuevo programa para el trienio 84-86 y presentarlo para obtener financiamiento. Al involucrarse en un proceso de evaluación, se garantizaría que el futuro programa se incluyera en el riguroso proceso de verificación del programa anterior, lo que le daría respaldo a la postulación siguiente.

En fin, asumiendo la evaluación como autoevaluación, la institución hacía del proceso una especie de curso permanente de formación para sus agentes, lo que permitía pensar que el nuevo programa sería de calidad superior, considerando la fuerte integración existente entre el agente y el programa al que ya nos referimos.

Frente a este panorama, una vez que no se trata de evaluar un programa puntual, ubicado geográficamente, con una población única, sino un conjunto de programas localizados en regiones diferentes del país, con poblaciones y formas de intervención diversas (rurales/urbanas; trabajadores/ moradores; dirigencias sindicales/oposiciones sindicales), con concepciones diferenciadas respecto a la postura del agente y, consecuentemente, del proceso de cambio social, nos pareció más conveniente dirigir la evaluación a los agentes/técnicos de la institución, con su campo de acción. Este punto de partida necesariamente nos remite a cuestiones relativas a la naturaleza de los programas desarrollados, a las posturas y concepciones educativas de los agentes, al carácter y la relevancia de su intervención socioeducativa y a las interrogantes y desafíos de esa práctica, lo que en última instancia alimenta el análisis de la contribución efectiva de los programas, objetivo último de la evaluación.

METODOLOGIA DE TRABAJO

Hablar de metodología de la educación nos llevaría a entrar en un determinado marco conceptual de las ciencias sociales, pues todo análisis institucional está enmarcado por cierta visión del mundo y, consecuentemente, por determi-

nadas teorías sociales. La evaluación, en la forma en que es tradicionalmente aplicada, como diagnóstico externo, tiene como supuesto la teoría estructural-funcionalista y busca detectar obstáculos y dificultades para restablecer el funcionamiento económicamente ideal de las instituciones. Al partir de la concepción de una sociedad dotada de equilibrio propio, privilegia la armonía social y busca, prioritariamente, formas de absorción o eliminación de los conflictos, sin llegar a cuestionar las raíces mismas de la institución. Bajo la cobertura de «neutralidad» o de «objetividad», procede a la evaluación del producto de las entidades o grupos mediante procesos evidentemente cuantitativos, quedando limitada al análisis de los fenómenos aparentes. Se consagra, pues, una serie de dicotomías: evaluador (sujeto)/miembros de la institución y la propia institución (objeto); teoría del evaluador/práctica de los agentes; datos cuantitativos (objetividad)/datos cualitativos (subjetividad).

Para nosotros, este trabajo parte de algunos supuestos metodológicos y teóricos que buscan superar tales dicotomías y, al mismo tiempo, pretenden una utilidad potencial de la evaluación para los que están inmersos en la práctica. El primer supuesto es que, así como las personas piensan, planean y evalúan su acción, también las instituciones están constantemente revisando sus prácticas y son por éstas evaluadas. En el caso concreto de FASE, en la medida en que no se trata solamente de un grupo sino de un colectivo, donde hay conflictos y contradicciones, existe presión de las partes para que todos se evalúen y sean mutuamente evaluados. Además de eso, FASE está siendo permanentemente juzgada por la presión del movimiento popular, por las instituciones afines y por los órganos de opinión pública, dada su función social y el lugar que ocupa en el seno del movimiento social. En otras palabras, FASE no es una entidad encerrada en sí, sino un servicio que se ofrece a la clase trabajadora. Como tal, presenta un grado de transparencia que no le permite negarse a la evaluación social de su compromiso y de su forma de financiamiento.

Desde el punto de vista teórico, consideramos que el análisis de las contradicciones y la descodificación de los conflictos son elementos importantes para comprender la vida institucional en sus aspectos neurálgicos, así como para develar su carácter más profundo y su identidad peculiar -su papel propio, significativo- haciendo visible lo que está oculto, y separando todo esto de los fenómenos transitorios y coyunturales.

En este sentido, nos empeñamos en detectar y entender las contradicciones y conflictos, no sólo a nivel del discurso, en el cual se expresaban visiones divergentes de transformación social y diferentes concepciones de práctica,

pues eso llevaría inevitablemente a la eliminación de los opuestos y a la imposición de prácticas monolíticas. Deliberadamente elegimos como indicadores reales de las contradicciones, no el *discurso*, sino las *prácticas* de los agentes.

Al focalizar al agente en su práctica social, partimos del supuesto de que la intervención externa desempeña un papel junto a la población a la que llega. La construcción de la nueva *praxis* social, si ésta llega a darse en el terreno del movimiento popular, es fruto de la dinámica desarrollada entre ésta y las múltiples interferencias que sufre.

Esta nueva *praxis* -a nuestro entender- no es fruto de una teoría preelaborada e inserta en la práctica social: es fruto de una teoría reelaborada, reconstituida dentro de la práctica social. El agente, como intelectual, está profundamente involucrado en esa dinámica, y su intervención es, por lo tanto, eminentemente política y educativa por cuanto se sitúa dentro de ese intercambio y confrontación de posiciones entre agentes y población. Así, buscamos permanentemente manifestar y problematizar el papel del intelectual/agente en el cuestionamiento de su postura y de su práctica.

Al situar al agente-educador dentro de una relación social constructiva o no de una nueva *praxis* social, queda implícito que el programa que se desarrolla producirá resultados en función de su inserción orgánica dentro del proceso vivido por el movimiento social. En síntesis, podríamos decir que el programa se hace en el interior de un proceso, y es una de las variables que interfiere en el proceso general de movilización de la población.

El término proceso connota, por lo tanto, las ideas de movimiento, de dirección y de intencionalidad, y está compuesto de momentos, de hechos, de experiencias, de realizaciones que se suman o se anulan, pero que globalmente contribuyen a construir algo nuevo que no está presente en el momento anterior: implica la presencia de varios actores y fuerzas que luchan, se unen, se contraponen, o construyen juntos.

Concretamente, los elementos que nos permiten considerar un programa de educación como proceso son los siguientes:

- La comprensión del universo social lo involucra como totalidad: ese grupo al que voy a alfabetizar, o al que voy a dar una asesoría jurídica, vive determinada relación de trabajo, está inserto en un determinado contexto político, etcétera.

- La fijación de determinados objetivos debe ser relacionada con objetivos más amplios en una perspectiva histórica.

- El programa no puede basarse simplemente en la transmisión de conocimientos, sino en la acción del grupo/población.

- El programa debe «transformar» a los que participan de él y en él; todos son educadores/educandos.

Al comprender así un programa de educación, queda claro que evaluarlo significa acompañar un proceso. La evaluación se vuelve una gran acción educativa, una estrategia dirigida a los agentes, colocándolos -o ellos colocándose- dentro del proceso de su programa y del proceso global de la sociedad, enriqueciendo la realidad y su intervención, problematizando y ampliando sus referentes, haciendo aflorar las contradicciones y discutiendo los verdaderos fracasos y avances. Podríamos decir que se pretende colocar a quienes participan en una nueva postura frente a la realidad, en términos grupales e individuales.

Este proceso es, evidentemente, una autoevaluación, no porque pueda prescindir de la evaluación del evaluador externo, sino porque se basa en la participación del agente.

Concretamente, el plan de trabajo se refirió a tres puntos:

- Evaluar el significado del papel desempeñado por cada equipo y por FASE como un todo, junto al movimiento popular, en lo que concierne al avance de ese movimiento, al crecimiento de la conciencia de los grupos involucrados en el trabajo y a su coordinación y articulación con organizaciones afines.

- Analizar el carácter educacional de la entidad y la especificidad de su contribución educativa, expresada no sólo en el número de personas y grupos involucrados en el proceso, sino, especialmente, en relación al conocimiento crítico de la realidad, a la dirección y control de sus organizaciones y a la expresión y elaboración de su universo cultural.

- Estimar la funcionalidad y la coherencia de la estructura de la institución frente a sus objetivos principales y a la consecución de sus metas.

En el plano metodológico, elegimos la observación participante como instrumento para la obtención de datos cualitativamente significativos. Sin despreciar los demás medios de acceso al conocimiento de la institución (documentos, informes, publicaciones, material pedagógico, en fin, el conjunto de sus producciones) pensamos que el estudio *in situ* es el que nos permitiría superar la percepción de los fenómenos en su mera apariencia y entenderlos en su esencia. Por estudio *in situ* entendemos el conocimiento de los grupos locales y de su acción, del funcionamiento de las estructuras del ámbito local, regional y nacional, así como de su interrelación, de la red de relaciones internas y externas, y de los núcleos de poder real que se forman en su interior.

La participación en la vida cotidiana de la institución implica, por un lado, el riesgo de involucrarse «afectivamente»; por otro, cuando se buscan verdaderos indicadores potenciales de las situaciones, puede establecer mejores condiciones para entender la complejidad de los hechos y permite evitar juicios externos que, además de perjudicar al trabajo, en nada contribuyen a los cuestionamientos básicos.

Tomamos parte en actividades realizadas en todas las instancias, visitamos los equipos dos o más veces, acompañamos en el trabajo de campo, estuvimos presentes en reuniones de planificación y evaluación, en seminarios de estudio, y a esto sumamos una relación personal e informal. Esto último revela particularidades de la concepción del trabajo, de las posiciones ideológicas y de la práctica que ningún contacto formal permite detectar.

Nuestro mayor empeño, una vez asumida la tarea, fue llevar a la institución, como un colectivo, a apropiarse su autoevaluación y manifestarla en forma sistemática. Este trabajo, que tuvo varias facetas y etapas, será explicado con más detalle en el transcurso del documento. Proporcionamos instrumentos (guiones de evaluación, seminarios, informes intermedios, etc.), al mismo tiempo que propusimos espacios para la viabilidad de la propuesta. Por un lado, esta concepción del trabajo pareció facilitar una vez que se dividieron las responsabilidades, por otro, puso en evidencia la complejidad del proyecto, coincidente con la complejidad de la propia institución. En realidad, el proyecto de autoevaluación significó un arduo trabajo para motivar la reflexión, animar iniciativas de revisión y coordinar los diferentes esfuerzos en la búsqueda de alternativas, orientando siempre el cuestionamiento y el análisis de los conflictos al plano de la práctica de los agentes y a la especificidad de la intervención educativa.

Al caracterizar la evaluación como proceso, queremos expresar también que no se procedió a un análisis de tipo sincrónico dentro de la institución: FASE no paró sus actividades para evaluarse, y todo el proceso de autoevaluación fue conducido en medio de la dinámica de sus prácticas, aunque se hayan introducido algunos momentos de intensa reflexión que, a su vez, llevaron a cambios producidos, concomitantemente, con la continuidad de las actividades.

En toda esta dinámica tan viva y promisoría en que participamos, el papel del analista consistió, principalmente, en ayudar a la institución en ese momento clave de cuestionamiento por el que pasaba, interna y externamente, a encontrar los propios caminos de su autoevaluación, aprovechando las expectativas del movimiento social y su potencial autotransformador. Muchas veces tuvimos la función de provocar confrontaciones, intentando posibilitar la emergencia del saber propio de los equipos y permitir a sus miembros un mejor dominio de su realidad institucional. Por otro lado, nunca pretendimos provocar cambios de manera voluntarista y manipuladora, preferimos acompañar los cambios, dilucidarlos e incentivar su efectividad práctica, tratando de conocer el discurso implícito de la institución e instigar su fuerza transformadora.

Con este trabajo no quisimos llegar a una fotografía o a un cuadro estadístico y definitivo de la institución, menos todavía a una respuesta-diagnóstico. La evaluación está marcada por el momento histórico vivido por FASE durante todo el proceso, y su valor corresponde a esta etapa. Un cuadro estático o una respuesta-diagnóstico sólo impedirían que la institución procediera, ella misma, a su diagnóstico permanente, proporcionándole refugio en una autoridad externa a ser utilizada a su manera por cada una de las tendencias internas. Nuestro propósito fue, más bien, fomentar internamente una postura de acción/reflexión, desde el nivel local hasta la coordinación nacional, con una visión permanente de cuestionamiento, en un proceso que tuvo como referencia la identidad de la institución y su intervención social en el seno de las luchas de las clases trabajadoras de los lugares donde actúan los equipos de FASE.

HISTORIA DEL PROCESO DE EVALUACION

El proceso de evaluación contribuyó básicamente a que FASE definiera su propuesta. Esto se hizo progresivamente enfrentando, al principio, la resistencia de personas o equipos muy involucrados en sus prácticas. Poco a poco, sin

embargo, todo el conjunto de FASE sería el mayor beneficiario. Hubo en ese recorrido momentos claves que deben ser señalados.

El lanzamiento de la sistematización de los trabajos

El primer paso consistió en solicitar a cada equipo la sistematización de la experiencia que consideraba más representativa de su trabajo. Nuestro interés era, por un lado, un contacto inicial con los equipos para comenzar a entender su relación con el trabajo educativo y también para incentivarlos en una participación activa en el proceso de evaluación.

Creemos que la sistematización es una forma de reflexión que permite al grupo evaluarse en base al propio intento de organizar la memoria de su intervención educativa. Partimos del supuesto de que el trabajo educativo, a nivel popular, es una actividad absorbente que tiende a no dejar espacios para una reflexión metódica acerca de las acciones ejecutadas. Queremos decir con esto que todo trabajo popular tiende a ir funcionando de acuerdo al volumen de tareas urgentes que se presentan, independientemente de que la institución haya incluido en su programa espacios para la reflexión sistemática.

A pesar del cuestionario que entregamos como guía inicial para la sistematización, notamos que los primeros intentos se asemejaban mucho a los informes semestrales que ya eran de nuestro conocimiento. Detectamos la tendencia a relatar y describir los acontecimientos sin llegar a la elaboración de un análisis crítico de los mismos. Así fue posible percibir algunos rasgos de la postura, en aquel momento, de los técnicos de FASE con relación a la exposición de sus trabajos: por un lado, una tendencia a detallar las actividades desarrolladas; por otro, la resaca de la postura crítica frente a sus actividades para los debates internos.

En la medida en que la sistematización fue una actividad practicada durante todo el proceso de evaluación, fue posible hacer sugerencias y críticas a las elaboraciones. En ese intercambio percibimos que una de las dificultades de los técnicos provenía del hecho de que intentaran abarcar en sus relatos períodos muy largos, lo que hacía que la sistematización fuera necesariamente superficial. Motivamos el trabajo por lapsos de tiempo más cortos que hicieron viable la discusión del proceso educativo.

Otro punto que quisimos destacar fue que la sistematización es la reconstrucción del pasado. En ese sentido, reconstruir la memoria significa descubrir lo «nuevo» en aquello que ya se vivió. Orientamos una postura de comprensión del proceso histórico, a partir de la cual lo que pasó no es, forzosamente, lo que recordamos; el descubrimiento de aquello que efectivamente sucedió constituye una tarea de análisis cuidadoso. Por eso mismo, llevamos a los técnicos a relacionar sus experiencias con las coyunturas internacionales y nacionales, como una forma de ver el pasado de manera diferente.

La insistencia en la tarea, no solamente de sistematizar, sino también de publicar la sistematización de la experiencia, ha contribuido en parte a hacer que el conjunto de los técnicos conciba el proceso de evaluación como una relación, no únicamente entre ellos en el ámbito de FASE, sino también con otros sectores preocupados por la educación popular.

Estudio de los documentos de la institución

Simultáneamente, mientras se esperaban los primeros resultados de las sistematizaciones, procedimos al estudio de los informes de todos los equipos de FASE en los últimos años. Se constató, por ejemplo, que en algunos casos un equipo podía tener una experiencia relativamente corta si era confrontada a la extensión de la historia de FASE en la región. Tomó cuerpo la propuesta de que, paralelamente a la evaluación del momento actual, se procediera a la recuperación histórica de la institución desde su fundación.

Visita a los distintos equipos

A partir de la evaluación de la sistematización inicial y de la realización del primer reconocimiento de los equipos, se elaboró un programa de contacto directo con cada uno de ellos. Se buscó visitar cada equipo, por lo menos dos veces, y cuando fue necesario se hicieron tres visitas. Estas se planificaron de modo que determinados puntos a ser discutidos fueran conocidos antes de nuestra llegada.

En la misma forma, solicitamos de antemano a los equipos que *fijaran* y prepararan nuestras entrevistas con determinadas entidades, líderes populares o, en algunos casos, otras entidades existentes en el sector. Solicitábamos, también, que nos llevaran a determinados lugares donde nos interesaba ob-

servar el trabajo desarrollado por ellos. Estas visitas permitían profundizar en la sistematización de experiencias y, más adelante, posibilitaron el desarrollo de discusiones sobre la planificación para el próximo trienio.

Por otro lado, el contacto directo con los equipos nos permitió entrar realmente en la dinámica de la institución, dado que los equipos continuaban en la rutina de actividades, al mismo tiempo que se buscaron momentos para profundizar la evaluación. A veces, la participación en las prácticas nos llevó a cumplir funciones de asesoría y también a sentirnos participantes de la dinámica desarrollada.

El primer informe interno de evaluación

Los intervalos entre las visitas fueron utilizados para profundizar en la historia de FASE y para analizar tanto los informes pasados, como los nuevos que llegaban, además se llevó a cabo la lectura teórica necesaria para el levantamiento de nuevos cuestionamientos para los equipos. Cuando nos sentimos en posesión de suficiente información crítica de datos sistematizados, emprendimos la elaboración de un primer informe interno, que después fue objeto de análisis durante el Primer Seminario Nacional, que contó con la representación de casi todos los equipos.

Este informe fue nuestra primera elaboración escrita de la percepción de los agentes, al mismo tiempo constituyó una prueba para saber si estábamos captando la problemática de la institución y si sus técnicos se sentían identificados y representados en la forma de abordar el tema. Este fue el punto de partida para la continuidad de la discusión y de cuestionamientos más específicos.

El Primer Seminario Nacional

Realizado con la presencia de los miembros de la CEX, dos representantes de cada región y uno de cada programa nacional, este seminario marcó el término del primer año de nuestro trabajo de evaluación. Fue precedido por el primer informe interno, elaborado por nosotros, evaluadores, para transmitir nuestra comprensión, en aquel momento, de la institución y de sus problemas principales. Hubo una concordancia básica entre todos los técnicos respecto a las cuestiones expuestas.

Demostaron también su preocupación por avanzar en el bosquejo de las posibles soluciones para los problemas detectados. Así, aunque allí se reflejaron todas las circunstancias de conflicto delineadas anteriormente, se logró, por primera vez, en la opinión de la mayoría de los participantes, realizar una discusión centrada en el trabajo.

Las ideas allí surgidas, aún fragmentadas, eran sobre todo, respecto a los criterios de elección de las áreas de acción de FASE, acompañadas de reflexiones muy generales sobre educación popular; a la contribución específica de la entidad y su referente de acción; al carácter nacional de la misma y a sus limitaciones. En relación a la evaluación, el Seminario representó un marco valioso porque la gran mayoría de los participantes asumió la propuesta, lo que vino a facilitar las etapas subsiguientes del proceso.

Seminarios regionales

En el segundo año de trabajo, la institución fue, de hecho, asumiendo la evaluación. Los tres seminarios regionales, precedidos por una larga preparación de los equipos locales, fueron los grandes factores de avance colectivo de la entidad, habiendo involucrado a todos los técnicos en la evaluación y producido elementos para que se delinea la problemática institucional del trabajo.

La preparación de los equipos consistió en varias jornadas de reflexión realizadas por cada uno, teniendo por insumo los temas del informe parcial y los del seminario nacional, que tomaron en cuenta las cuestiones suscitadas durante nuestras visitas a los equipos locales. Previamente a la realización de los seminarios regionales, se constituyó una comisión formada por representantes de cada regional para estudiar la organización y la coordinación de los mismos, que después fueron conducidos por los representantes. Al final de cada seminario, el regional correspondiente elaboró su documento, resultado del intenso trabajo de parte de los grupos establecidos. Estos documentos fueron distribuidos a los equipos de los otros seminarios regionales.

Segundo informe interno

Realizado en octubre de 1982, este informe marcó el cierre del proceso interno de cuestionamiento y el inicio de una etapa de programación. Representó una configuración de la institución, de sus definiciones básicas, de sus

desafíos fundamentales y de su línea de acción. Por otro lado, algunas observaciones que en él incluimos despertaron polémicas internas, a veces muy fuertes, sobre aspectos no vislumbrados o no suficientemente profundizados por los equipos de técnicos. Estas observaciones remiten a las dicotomías frecuentemente presentes en las prácticas educativas con la clase trabajadora: educación popular contra educación de masas; trabajo directo frente a elaboración teórica; compromiso con las clases trabajadoras contrapuesto a eficiencia técnica; organización enfrentada a educación. Esa polémica tuvo efectos positivos sobre los debates que prepararon la carta de compromisos y la programación del trienio siguiente.

Encuentro Nacional de Coordinadores

Realizado en diciembre de 1982, tuvo como objetivo el debate y la aprobación de la carta de «Compromisos Básicos» en que los agentes quisieron expresar colectivamente su postura y su propuesta, así como la presentación y la discusión de los programas de los equipos, que fueron elaborados teniendo como referencia este documento.

Considerando que la tarea fundamental de la evaluación fue la elaboración conjunta de las coordenadas institucionales, apenas latentes en el inicio del proceso, la carta de «Compromisos Básicos» fue una culminación de este esfuerzo en la medida en que manifestaría estos marcos fundamentales.

Dicho documento refleja, por un lado, la sistematización del esfuerzo colectivo impulsado por nosotros; por otro, el nivel de reflexión a que llegó el conjunto de FASE sobre sus estructuras, sus relaciones internas y con otras entidades, su postura metodológica y ética en la intervención educativa, y la originalidad de su carácter y de su intervención social.

LA INTERVENCION SOCIOEDUCATIVA DE FASE

FASE es una suma de prácticas diversas resultante de las lecturas que sus técnicos hacen de las necesidades de la población con que operan en sus respectivas áreas de trabajo. Esas prácticas tienen una coherencia, dentro de una visión amplia de educación popular, entendida aquí como un tipo de intervención de agentes externos respecto a las clases trabajadoras (instituciones

o individuos), buscando contribuir a las formas organizativas de la población y, de manera simultánea, al crecimiento de su conciencia de clase.

Estas actividades, realizadas por los técnicos de la entidad con una dedicación que los lleva a sobrepasar la carga de trabajo de profesionales del mismo nivel, materializan los objetivos de la entidad y expresan, por un lado, la diversidad de las realidades regionales; de otro, reflejan habilidades y características de los diversos equipos técnicos, una vez que no existe homogeneidad en la composición de éstos. Algunos se caracterizan por la capacidad de acompañar a la población con un minucioso trabajo pedagógico que, además de la capacitación de líderes, resulta en la organización consistente en entidades de clases. Otros, a través de cursos, capacitación, publicaciones y demás servicios, intentan, más que informar, permitir que poblaciones o grupos se apropien de técnicas e instrumentos que los ayuden en el fortalecimiento y avance de sus comunidades o entidades de clase.

En el transcurso de las luchas y transformaciones que vivieron los movimientos sociales, FASE abandonó las formas de trabajo que resultaban inadecuadas a la realidad actual. En el momento presente de su historia, deja de ser una institución autoreferente, un centro generador de proyectos, para convertirse en integradora de los proyectos surgidos de las propias poblaciones junto a las cuales trabaja.

Sin ocultar que posee una propuesta, sabiendo lo que pretende con la población y admitiéndolo abiertamente (y esa propuesta es clara para todos los que están próximos a la entidad), su contribución principal consiste en participar en la programación/planificación y evaluación de actividades de los grupos, teniendo como objetivo inmediato la capacitación de líderes. Esta se efectúa mediante un largo proceso que se inicia con esfuerzos de apoyo grupal e involucra dinámicas diversas: capacitación, cursos e intercambio de experiencias con grupos semejantes, en un lento transcurso de aprendizaje que aquí denominamos «trabajo directo».

Una segunda forma de intervención consiste en diversas modalidades de apoyo a grupos populares y entidades ligadas a los intereses de las clases trabajadoras; actividad que convenimos llamar «trabajo de asesoría».

Para efectos de comprensión, clasificamos a continuación algunas dimensiones de los programas de FASE que, en la práctica, están interrela-

cionados. Incluimos también los cuestionamientos principales que surgen de estas prácticas, particularmente dentro de una perspectiva educativa.

Formación/Información popular

En la contribución de FASE al movimiento popular existe un tipo de acción que caracterizamos aquí como formación/información popular. Bajo esta expresión intentamos agrupar una serie de actividades que busca ampliar el universo de conocimiento de los grupos populares, tales como cursos, seminarios, encuentros y capacitación.

En el proceso de evaluación no se dieron las condiciones para analizar cuantitativamente la repercusión de estas acciones, pues habría demandado un proyecto especial de investigación. Esta modalidad de trabajo parte del principio de que la problematización es un elemento básico del aprendizaje para una toma de conciencia que no sea mera aprehensión de ideas, sino que esté referida a la práctica. A diferencia de la escuela o de cursos pensados *a priori*, con contenidos programáticos estáticos y a veces distantes de la dinámica del movimiento social, aquí las actividades son planificadas a partir de las necesidades concretas, de las dificultades a ser enfrentadas por los grupos involucrados. Su efecto inmediato es la formación de líderes y el consecuente fortalecimiento de las organizaciones populares.

Además de las informaciones transmitidas por el trabajo cotidiano de acompañamiento de los diversos grupos, hay una relación estrecha entre teoría y práctica en la medida en que los cursos, seminarios, encuentros o simples pláticas para suplir carencias detectadas son, muchas veces, detonadores de acciones movilizadoras, y que éstas demandan mayor profundización teórica para que sean eficaces.

Las actividades, que en una simplificación designamos con el término de «curso» (en rigor se trata, la mayor parte de las veces, de cursos con una secuencia que traspasa en contenido y significado a gran parte de los cursos académicos, ya que implica el encuentro de las profundas aspiraciones de los participantes), representan un esfuerzo de identificación y transmisión de la historia de la sociedad en sus aspectos generales y específicos, próximos a la realidad de la clase trabajadora, así como de una búsqueda por dar dimensión nacional e internacional a las situaciones vividas por la población, ayudándola a trascender las pequeñas cuestiones locales.

En esa perspectiva se incluye, además de nociones básicas de ciencias sociales, una diversidad de cursos buscando la formación cívico-política y jurídico-laboral, así como estudios específicos sobre planes o proyectos gubernamentales, o sobre la problemática de una región específica.

Debe ser mencionada una modalidad de actividad que designaríamos con el término de «capacitación». Son prácticas destinadas a transmitir a la población una serie de instrumentos que le permitan mejorar el funcionamiento de sus propias organizaciones. Esa capacitación puede estar centrada, por ejemplo, en:

- La preparación de monitores para cursos de alfabetización y para las escuelas comunitarias;

- la prensa popular, tratándose la impresión gráfica, la producción de audiovisuales, etcétera;

- la formación en dinámica de grupos para aplicación en reuniones, encuentros y asambleas;

- técnicas de administración sindical;

- organización y funcionamiento de cajas comunitarias, y

- técnicas agrícolas: uso de instrumentos, selección de semillas, conservación de suelos, combate a enfermedades y plagas, etcétera.

A la luz de estas actividades, nos preguntamos si no sería el momento de reflexionar sobre dos puntos de suma importancia:

a) El primero se refiere a la práctica de los equipos, que debería ser pensada en términos de cómo hacer posible el mayor aprovechamiento, por todos, de las diversas experiencias emprendidas y cómo viabilizar un efecto multiplicador, ya sea al interior de FASE, ya sea entre otras organizaciones semejantes. Aunque se perciba un avance importante en relación al conocimiento de los factores específicos de los sectores involucrados en los proyectos, de los elementos de su cultura y de su lugar en el conjunto de la clase trabajadora, creemos que se pueden dar pasos importantes para llegar a un proceso «didáctico» en que los contenidos se traduzcan en virtud de las particularidades culturales de los grupos, sin que pierdan su complejidad.

b) El segundo punto se refiere a la racionalización más adecuada del trabajo a través de una estructuración que permita mayor comunicación e intercambio de experiencias, con economía y aprovechamiento, por todos los equipos, de los aciertos, errores y evaluaciones de cada uno de ellos, sin prescindir de la capacidad demostrada de adaptación y flexibilidad en la respuesta a las necesidades reales de la población.

Profusión de material pedagógico y didáctico

En los últimos años hubo una extensa producción de material pedagógico y didáctico como parte del trabajo de los equipos o del análisis de las necesidades de los movimientos populares; fue producido por el Programa Nacional de Recursos Pedagógicos, en coproducción con equipos de la entidad u otras instituciones, e incluso elaborado por los propios equipos locales, y corresponde a etapas específicas de los trabajos educativos de diversos grupos, destinándose, por lo tanto, a atender necesidades localizadas y dirigidas a momentos concretos de la acción de los mismos. No obstante, numerosas producciones tuvieron repercusión nacional y algunas están siendo utilizadas en otros países.

Los materiales, particularmente audiovisuales y cartillas de FASE, pueden ser clasificados de la siguiente manera:

- Sobre legislación: derechos laborales, de vivienda, de posesión de la tierra y otros.
- Sobre el movimiento popular: textos referentes a las organizaciones asociativas de barrio, sindicales y federativas.
- Sobre aspectos más amplios: política partidaria, política económica, historia de Brasil y otras materias.
- Cartillas con instrucciones técnicas: cómo hacer un diario popular, un levantamiento de posesión de tierra, etcétera.

Es necesario destacar que no se hizo un análisis minucioso de todo este material, particularmente de las cartillas. Estas producciones, que sin duda reflejan el grado de comprensión de la pedagogía y de la didáctica de comunicación popular existente entre los equipos técnicos, revelan algunos desvíos

metodológicos en lo que se refiere al lenguaje, a las imágenes y al contenido a ser transmitido.

Para un comunicador/educador popular, el receptor es, al mismo tiempo, objeto y sujeto de la comunicación. Si es clara la comprensión del receptor como objeto de la comunicación, no se puede decir lo mismo de su concepción como sujeto. Se piensa que considerar al receptor sujeto de la comunicación es transmitirle técnicas. Sin embargo, la verdadera cuestión es cómo crear una nueva forma de comunicación en que el usuario reordene lo que sabe, creando la posibilidad de que se vuelva conocimiento, conocimiento cuestionador, de las concepciones y de la ideología dominante en relación a categorías fundamentales del pensamiento, tales como participación, progreso, bien/mal, justicia, organización, etcétera.

Asistencia laboral

En el transcurso del trabajo de FASE con trabajadores urbanos y rurales se delineó en los últimos años, para todos sus técnicos, entre los cuales hay pocos abogados, una nueva función a la que llamamos «asesoría o asistencia laboral» ésta reúne un conjunto de actividades de apoyo grupal en torno a la actividad obrera y sindical. Responde a una necesidad de la clase trabajadora brasileña que presenta bajos índices de sindicalización, estando, por tanto, poco representada en sus órganos de clase. Además, la propia estructura sindical brasileña propicia que los sindicatos funcionen más como prestadores de servicios asistenciales que como instituciones representativas de los trabajadores.

La tarea de asistencia laboral adquiere especial relevancia frente a la carencia de abogados en las entidades de clase, sobre todo en áreas rurales. Esta deficiencia es agravada por la falta de asesores interesados en una verdadera educación sindical. Los técnicos de FASE se vieron impulsados de esta manera a especializarse en temas de legislación sindical y laboral, del código civil, de posesión de la tierra, etc., capacitándose para responder, e incluso anticipar, las demandas de los trabajadores.

Este trabajo, que tiene efectos inmediatos sobre la formación de los trabajadores, puede consistir en asesorías, en la conducción de propuestas representativas de la clase, en preparar las comisiones para las negociaciones colectivas, en la constitución de listas de oposición*, y en algunos casos, condu-

cir a la conquista de sindicatos. En otras situaciones, se trata de una actividad sistemática que se encuadra en lo que llamamos anteriormente “trabajo directo”, destinado a conseguir que los sindicatos sean realmente representativos y que amplíen la participación efectiva de los trabajadores.

Cuando el sindicato llega a ser dirigido por liderazgos más representativos de la clase, bajo la orientación y asesoría de los técnicos de FASE, éstos se sienten motivados, a pesar de las limitaciones de la estructura sindical, para seguir trabajando en la capacitación de los trabajadores. En esos sindicatos, además de la introducción de un nuevo tipo de sindicalismo (caracterizado por la ampliación de la conciencia, participación y movilización de la clase que representa y el avance de las reivindicaciones económicas) se hace posible lograr mejores condiciones de trabajo (reducción del número de accidentes, por ejemplo), disminución de las expulsiones de la tierra en sectores rurales y otras conquistas laborales.

A lo anterior se suma el efecto multiplicador que lleva a la extensión de la propuesta a trabajadores de otros sectores, o de otras regiones. Ese trabajo, que tiene puntos comunes con lo que está descrito en el tema «Formación/ Información Popular», se puede sintetizar en los siguientes términos:

- Algún tipo de agrupación alrededor de los problemas del sector y de su sindicato, normalmente acompañado por cursos o debates sobre legislación del trabajo; importancia del sindicato; política salarial; legislación sindical; preparación de documentos, y organización de determinadas acciones.

- Asesoría en la formación de listas para elecciones sindicales, incluyendo un mapa de la situación del sector; preparación y evaluación de la campaña y elaboración de materiales diversos de difusión, particularmente sobre el proceso jurídico de la elección.

- Ayuda en la creación de sedes sindicales en sectores rurales.

- Asesoría a los delegados elegidos, en la planificación de su trabajo con el sector, en aspectos administrativos, en la creación de un departamento de educación sindical y en la preparación de asambleas generales.

- Asesoría a líderes sindicales o a diferentes sectores en la preparación de la programación, así como en la elaboración de textos, informes y conclusio-

nes; en los estudios sobre la estructura sindical y alternativas organizativas a nivel regional o nacional.

- Asesoría a centros culturales de trabajadores.

Observamos diferentes iniciativas dentro de la institución, como la existencia de un «grupo de interés» entre algunos equipos para la profundización y estudio conjunto de problemas relativos a este tipo de interferencia social, así como el empeño de algunos equipos en sistematizar su experiencia. Sería deseable que a partir de este conjunto de esfuerzos se logre elaborar una metodología de trabajo propia para los diferentes sectores obreros, que vendría a facilitar la sistematización de la acción y podría ser adoptada por otros educadores populares.

Este enfoque tendría que tomar en cuenta, por ejemplo, el conocimiento interno del sector con el cual se trabaja, considerando las características de las relaciones capital-trabajo en ese sector, la configuración del sindicato y sus relaciones con la parte patronal y sus asociados.

Asistencia a las comunidades rurales

Incluimos bajo este título los trabajos realizados en municipios, poblados o comunidades rurales por los equipos que en ellos actúan.

Los equipos trabajaron con dos enfoques, o desde dos puntos de partida diferentes, aunque existen varios elementos de aproximación.

Uno de estos enfoques tiene por eje central, al comienzo del programa, la cuestión sindical. Su acción en las diversas etapas estuvo siempre dirigida a la ubicación del área y de los grupos (trabajadores rurales) que tendrían mayores posibilidades de comprender y llevar a cabo la propuesta de asumir su entidad de clase. El trabajo desarrollado en este caso configura un proceso educativo en que FASE ofrece apoyo técnico, estimulando las iniciativas y actuando a partir de las necesidades de los grupos rurales, en términos de su organización.

En otros lugares, FASE introduce proyectos agrícolas, recursos e ideas que los trabajadores van incorporando, y a lo largo de este proceso surge la participación sindical y política. La tendencia actual apunta a una intervención

cada vez menor de FASE a través de esos proyectos, de tal modo que las propias organizaciones de campesinos, aún a nivel de los poblados o de pequeñas comunidades, definan caminos y formas para la resolución de sus problemas y elaboren sus proyectos. FASE, en ese caso, encontraría mecanismos diversos para colaborar.

Concretamente, las tareas desarrolladas, además de la asistencia laboral, incluyen:

- Asesoría en la elaboración, gestión y evaluación de los proyectos comunitarios: cajas comunitarias, cajas de harina, construcción o ampliación de pozos de barro, cisternas comunitarias, préstamos de semillas, cantinas comunitarias y campos colectivos.

- Apoyo técnico-financiero: técnicas de siembra, semillas, introducción de nuevas plantaciones, etcétera.

- Discusiones sobre problemas de la comunidad: producción, transporte, educación, comercialización; así como el acompañamiento de sus luchas en la búsqueda de soluciones.

El valor (refuerzo a la resistencia del campesino amenazado de expulsión, fortalecimiento de la unión, instrumentos de formación de líderes) y los límites (sus beneficios quedan restringidos a sectores y grupos reducidos si son confrontados con la población total y en sí no representan una solución global) de esos proyectos y actividades son claros bajo ciertos aspectos. No nos parece, sin embargo, que los equipos rurales hayan hecho un esfuerzo suficiente de manifestación y evaluación de su experiencia en ese terreno.

Su percepción de que esas actividades se volverían contraproducentes si estuvieran desvinculadas de las entidades organizativas de la clase trabajadora, lleva a esos equipos a despreciar los instrumentos y proyectos «técnicos». Nos preguntamos si no se debería dar mayor atención a esta situación para que las organizaciones de clase y los líderes campesinos pasen a preocuparse también por los factores técnicos para que éstos no sean tratados exclusivamente por los especialistas.

Educación para el reconocimiento y conquista de los derechos básicos de los ciudadanos

El modelo de desarrollo capitalista de países periféricos como Brasil ha forzado al Estado a desviar el gasto público, necesario para las exigencias sociales de la población, hacia proyectos y compromisos con el capital internacional.

Tal situación tiene consecuencias negativas para la calidad de vida de la población. Al mismo tiempo, sin embargo, ha llevado a la evolución de la conciencia sobre la necesidad de un movimiento conjunto de la sociedad civil para reivindicar sus derechos elementales frente al Estado.

Para la clase trabajadora, el resultado directo de la dependencia extranjera y del modelo económico adoptado, es la omisión de la administración pública en el destino de fondos, o su otorgamiento, sólo simbólico, para la atención de necesidades como la infraestructura básica, la construcción de viviendas populares, la salud pública, la educación, el transporte y el esparcimiento, lo que hace que la situación en los lugares de habitación sea siempre de carencia y precariedad. No obstante, la propiedad de la tierra constituye el problema principal, y se complica por las dificultades de legalización, amenazas de desalojo y planes de urbanización.

También en el seno de los sectores populares se ha manifestado la conciencia de la necesidad de organización y la certeza de que sólo así podrán conseguir los derechos elementales que merecen. Frente a esto, una organización como FASE podría asumir dos caminos: hacer efectivos algunos proyectos dirigidos a la resolución de problemas concretos, o intervenir en la propia organización popular, ofreciendo asesoría técnica para instrumentar las iniciativas de los grupos con los que trabaja y ayudarlos a encaminar sus reivindicaciones a los poderes públicos. La institución opta por el segundo camino después de haber vivido épocas anteriores de «desarrollo comunitario» con proyectos que tuvieron un fin en sí mismos, sin mayor repercusión para otros sectores de la población.

Los equipos de FASE buscan orientar a la población sobre sus derechos fundamentales, sobre la forma de superar algunos de sus problemas y conducirla a la constitución de asociaciones estables a las cuales, una vez instituidas, pasan a proporcionar asesoría directa o indirecta.

Las actividades principales desarrolladas por los equipos urbanos y rurales, con relación al tema tratado, pueden ser agrupadas de la siguiente manera:

a) Asesoría en la lucha por la legalización de la vivienda y por la defensa contra el desalojo: formas de asesoría jurídica;

b) preparación de contactos y conducción de reivindicaciones a los poderes públicos;

c) campañas, actos públicos, protestas relativas a las condiciones de vida: saneamiento básico (basura, agua, pavimentación), transporte, salud y alimentación;

d) levantamiento (para acompañar reivindicaciones, cuando es posible, con los propios moradores) de los datos de la realidad local y de las condiciones de vida;

e) esclarecimiento, debates, estudios sobre propuestas y programas gubernamentales y la correspondiente discusión de alternativas;

f) asesoría en la elaboración de documentos, diarios y boletines informativos.

Acompañando el desarrollo de los trabajos, pudimos comprobar que, aunque exista diversidad en cuanto a la forma en que los equipos conducen las primeras etapas de su intervención, tiende a presentarse una unidad teórica y metodológica por parte de casi todos cuando se llega a la etapa organizativa, que se puede enunciar como ampliación de la participación de los grupos involucrados, decisiones democráticas, capacitación de personas para asumir las organizaciones, ampliación de la representatividad y preocupación por la articulación de los grupos. Con algunos equipos, sin embargo, tuvimos dificultad en percibir junto a ese trabajo de apoyo a luchas específicas de la población, una interferencia educativa explícita de los técnicos. Así consideramos necesario el empeño para que la institución en su totalidad incorpore esa dimensión, distinguiéndose de las entidades involucradas específicamente en la defensa de los derechos humanos.

Contribución a la articulación de las organizaciones populares

Durante el transcurso de los movimientos sociales existentes en el país, hay una continua aproximación entre organizaciones con intereses comunes, tanto de trabajadores urbanos como rurales. Estos contactos llevan a descubrir la necesidad de instancias superiores en el plano municipal, estatal o nacional que fortalezcan las luchas locales, que amplíen su representatividad y su poder reivindicativo, que incentiven la creación de nuevas organizaciones y que unifiquen las luchas locales.

Concibiendo el intercambio de experiencias como parte del proceso educativo y de aprendizaje de la población, los equipos de FASE han contribuido sustancialmente a fomentar formas organizativas, como la comunicación entre grupos y organizaciones, y el consecuente establecimiento de vínculos entre los mismos.

El gran paso de esa acción en el ámbito de las organizaciones es el estímulo a la articulación de los movimientos, lo que lleva casi siempre a la constitución de instancias a nivel zonal o estatal. Metodológicamente está siempre presente la preocupación de que las instancias superiores sean representativas del movimiento de base en sus aspectos vitales y concretos. Se trata de un arduo trabajo pedagógico que en sus fundamentos se opone también a las corrientes de cuño populista o cupulista que pretenden representar las aspiraciones de las clases trabajadoras.

Su presencia en las articulaciones regionales y nacionales entre sindicalistas, sean éstos pertenecientes a las oposiciones sindicales* o a las direcciones de los sindicatos, ha sido significativa, prestando apoyo en términos de la infraestructura material, animación de encuentros, reuniones preparatorias, elaboración de documentos, subsidios y previsiones. El mismo proceso se ha venido dando junto a las organizaciones creadas a partir de los lugares de vivienda de las clases trabajadoras; en ese caso, además del estímulo a la formación de asociaciones de moradores y a la agrupación de las mismas, la institución presta diversas formas de apoyo material y educativo para la constitución o fortalecimiento de entidades federativas.

Tuvimos oportunidad de tomar parte en la etapa preparatoria de algunas asambleas municipales, y comprobarnos la ardua tarea de los técnicos para garantizar la participación efectiva y el carácter representativo de la misma. Este empeño lleva, permanentemente, a situaciones de confrontación con concepciones autoritarias de organización.

FASE ofrece, además, otros tipos de apoyo a instancias organizativas en proceso de consolidación o de carácter ocasional que expresan necesidades momentáneas en el campo de la defensa de los derechos humanos, o que derivan de luchas concretas de la población. Se cuentan aquí desde la articulación de movimientos de mujeres, encuentros de salud popular y comunicación popular, hasta comités de apoyo de reivindicaciones particulares de la población.

Esta modalidad de trabajo es parte de la vida diaria de las oficinas de FASE, y aunque sea difícil evaluarla cuantitativamente, incluso por el carácter informal que asume la mayor parte de las veces, es decisiva para la creación o el fortalecimiento de organizaciones y para la formación de otros agentes/asesores o colectivos de trabajo.

Acerca de este apoyo para que los grupos y las luchas populares no permanezcan aisladas, nos gustaría hacer un comentario referente a la postura educativa. Es necesario, por parte de los técnicos en tanto son educadores, una relativa ecuanimidad para que, independientemente de sus opciones por una forma organizativa articulada, lleven a las poblaciones toda la gama de información necesaria para que entiendan las diversas concepciones de organización social. Con esto, no solamente sus opciones por las corrientes ideológicas que consideran más convenientes estarán más fundamentadas, sino que aprenderán, al mismo tiempo, a respetar y convivir con el pluralismo existente en la práctica sociopolítica.

En función de esta actividad de asesoría a la vinculación de las clases trabajadoras, FASE, a su vez, siente necesidad de fortalecer lazos de trabajo con las principales entidades que prestan algún tipo de servicio a esa población, en la medida en que ellas se constituyen en respuesta a las demandas derivadas del avance de los movimientos sociales.

En el trabajo conjunto con esas instituciones se busca, en algunos casos, la discusión de problemas comunes referentes a las asesorías a organizaciones populares. Otras veces consiste en la realización de tareas específicas para esas organizaciones, como levantamiento de datos, apoyo y evaluación de eventos, o campañas en defensa de determinados derechos de la población. Tal relación se presenta como un dato nuevo, una vez que las pocas instituciones afines existentes, en general ubicadas en los grandes centros urbanos, son de reciente creación.

ALGUNOS ASPECTOS FINALES

- La mayor contradicción con que nos encontramos en nuestro trabajo fue el discernir, junto con la mayoría de los técnicos, cuáles eran los elementos educativos de su intervención, siendo que ahí, precisamente, reside el aspecto central de la función social de la institución.

- Trabajando en áreas donde las diversas instancias de la sociedad civil se encuentran poco organizadas, la preocupación de los técnicos se vuelve frecuentemente más hacia las metas a ser logradas, especificando poco las etapas, los medios y los instrumentos para alcanzarlas. Es como si el proceso educativo quedara subentendido e implícito en la rutina de la acción, hecho que puede terminar por caracterizar desviaciones en el enfoque de la intervención, tales como la dialéctica educador/educando.

Nos parece claro que el logro de determinadas metas está intrínsecamente vinculado a los pasos dados y a los medios empleados. El avance del programa se expresa tanto en la metodología y en la pedagogía utilizadas, como en las metas alcanzadas. O mejor dicho, determinadas metas avanzan en conjunto con la metodología aplicada. La evaluación hace manifiesta la necesidad de dar un tratamiento más elaborado a los elementos metodológicos y pedagógicos. Siendo más exactos, se trata aquí de la sistematización de una verdadera pedagogía de intervención social, cuya originalidad reside en la estrecha relación que logra establecerse entre capacitación de individuos y organización de grupos o sectores.

- Otro punto que la evaluación destaca es el de las «teorías intermedias», es decir, capaces de mediar entre los grandes enfoques de las ciencias sociales y el trabajo directo. Los análisis de la realidad local son hechos, en general, con categorías muy amplias de contenido económico y sociológico, que en la realidad están más allá de las exigencias de una intervención educativa, porque las referidas categorías no son trabajadas de acuerdo al contexto del sector y de la población afectada. Nos preguntamos, entonces, si no sería necesario desarrollar un tipo de aproximación que fuera recuperando las formas de pensar, sentir y actuar de las poblaciones involucradas, para que el análisis de la realidad se realice a partir de ahí y responda a los elementos detectados por el grupo en una dinámica de particularización/universalización, entre la unidad estudiada y la totalidad del sistema.

- La tercera cuestión se refiere al enfoque de la intervención educativa de la institución. FASE, históricamente, pasa de una postura de auto ayuda a un tipo de intervención centrada en la capacidad reivindicativa y organizativa de las poblaciones involucradas. En este tránsito no se niegan los proyectos técnicos, pero se les subordina a la perspectiva organizativa. Ahora bien, en la medida en que no se reflexiona sobre el papel e importancia de este tipo de asesoría técnica, y sobre su lugar exacto en el proceso educativo como un todo, se corre el riesgo de, en vez de fortalecer, debilitar las organizaciones. Lo anterior remite al punto de partida del análisis de la realidad y de la práctica educativa. La organización, dentro de un proceso educativo, pasa por etapas, por el ritmo y por las cuestiones básicas que la población vive cotidianamente.

- El tema de la transmisión de conocimientos es otro factor que se presenta dentro de esta evaluación. Frecuentemente, la tendencia consiste en transferir didácticamente categorías estereotipadas de «análisis científico» que se introducen en los grupos beneficiados por los programas a través de un lenguaje que no es de ellos, aunque tenga que ver con su realidad. Aquí surge la cuestión de la producción de conocimiento a través de la definición de la situación de los grupos e individuos involucrados en el trabajo, por ellos mismos, y con categorías de cotidianidad y sentido común. La transposición de ese nivel a un lenguaje de ciencias sociales es un trabajo que demanda mayor versatilidad por parte de los técnicos, pero que potencialmente tiende a una producción más «científica» en el sentido de fidelidad y adecuación a los niveles de la realidad referida.

- Finalmente, está el punto referente a la trilogía de masa/trabajo de base/formación de líderes.

El proceso educativo popular, como suele suceder, se inicia con la organización de pequeños grupos que van ampliando, poco a poco, su influencia e intervención. Frecuentemente, sucede que los individuos y grupos beneficiados pasan a vivir experiencias y a desarrollar niveles de conciencia que contrastan con el resto de la población. Esto remite al hecho de cómo profundizar con los grupos programas cuyo objetivo sea la capacitación, la habilitación o la información que atienda a sus intereses reales y, al mismo tiempo, la extensión de la intervención educativa hacia sectores más amplios de la población. Se hace presente aquí la necesidad de buscar nuevas formas de acción que superen los instrumentos tradicionales de «educación popular», lo que nos lleva a los cuestionamientos surgidos por la discusión actual de la comunicación popular.

LA EVALUACION DE LA ACCION CULTURAL: EL PROGRAMA PADRES E HIJOS

Howard Richards
Earlham College, Canadá

Este trabajo trata la evaluación de un programa de educación de adultos en el sur de Chile, cuyo punto de partida es la familia. Como los niños son los frutos, los brotes queridos, la discusión en torno a su crianza descubre la realidad y deriva en organización; la solidaridad humana es el destino, el cariño, la fuerza motriz; el pueblo es el agente que se autoeduca y se moviliza; la cultura popular, tal cual es, con todas las heridas de su historia, es la materia prima de este trabajo.

Más que resumir los pormenores de las técnicas de evaluación utilizadas en el Programa Padres e Hijos- lo que encontrarán a su disposición en forma escrita-, prefiero invitarlos a participar del espíritu que anima el estudio de evaluación y el propio programa. Busco la manera de compartir los fundamentos de las líneas directrices del estudio ya que ustedes a su vez, van a colaborar en la evaluación de otros programas de educación de adultos en otros lugares y en otras oportunidades; y, si es que la comunicación de nuestra experiencia puede contribuir en algo a su trabajo, será en la dimensión de los principios comunes aplicables a circunstancias diversas.

Les propongo a título de reflexión previa, y a manera de clave para entender el pensamiento que orienta la evaluación del referido proyecto de educación de adultos, una reflexión sobre la palabra. Los seres humanos somos animales que manejamos la palabra, y somos más humanos en la medida en que nos conducimos, por entero y por compromiso, según nuestras palabras.

Ya a principios de este siglo, el fisiólogo Pavlov, descubridor del reflejo condicionado, señaló en sus últimos escritos que el ser humano posee lo que él denominó un segundo sistema de señales: las palabras, siendo el primer sistema de señales el reflejo condicionado. Las palabras son la característica típica, aunque no la única, de este ser social, de este ser cultural, que llamamos persona.

El concepto del segundo sistema de señales, y otros afines, fue desarrollado por la psicolingüística soviética y por científicos de diversos países, así

que podemos hablar de un hecho ampliamente comprobado: en gran parte, los grupos humanos se organizan y guían por palabras, el discurso concreto, por estructuras y por el lenguaje codificado.

Comencemos, entonces, por la palabra considerada en su calidad de orientadora de la acción humana. Es un enfoque coincidente con los hechos y se entiende que su primer mérito es la certeza. Además de eso, la orientación referida tiene otros méritos de índole sociopolítica. Por un lado, como diría Gramsci, permite la recuperación popular del acervo cultural de la tradición occidental cristiana. Aristóteles ya había caracterizado la acción humana en términos de *energeia kata logon*: es decir, la actividad según la palabra. Santo Tomás de Aquino es casi una copia fiel de Aristóteles en ese sentido, destacando el carácter voluntario de la acción humana y definiendo la voluntad como la orden racional que cada uno se da a sí mismo. No hay que olvidar que cuando Santo Tomás escribe la palabra «racional», no hace más que traducir al latín el *logos* de Aristóteles. Decir que la persona es «animal racional» es referirse a un animal con palabra y no a los significados modernos de la palabra «racional». La persona humana de la tradición tomista, dotada de voluntad, inteligencia y amor, no tiene nada que ver con la *Zweckrationalitat* postulada por la llamada «modernización de los países en vías de desarrollo», ni mucho menos con el «hombre racional» postulado por las ciencias económicas. Más exacto sería decir que la tradición designa el alma humana como la casa donde mora la palabra.

La reflexión sobre la palabra nos permite, además, una mayor sintonía con el sentido común del pueblo. Veremos primeramente cómo se produce una cierta falta de sintonía. Nosotros, que somos en gran parte por formación, si no es por origen, intelectuales progresistas de la pequeña burguesía, aprendemos a querer la libertad y la investigación: estos son los dos grandes ideales europeos del siglo XVIII.

Siendo progresistas, queremos superar el capitalismo y construir alguna forma de socialismo, en la medida de lo posible una forma menos imperfecta que las existentes; queremos impulsar la lucha política en el plano cultural mediante la denuncia de las contradicciones de aquellos que, en nombre de la libertad, suprimen las libertades. Siendo intelectuales, queremos producir conocimientos. Por otro lado, el pueblo percibe que la libertad y la investigación no son, la mayoría de las veces, las necesidades más urgentes.

En el caso de la libertad, el sentido común general insiste en una crítica al libertinaje. Condena la libertad excesiva, por lo que se necesita de organizaciones más disciplinadas y en el término de la *praxis*, es importante suprimir la delincuencia en el barrio; familias más unidas, y una mayor firmeza frente al problema del consumo excesivo de alcohol. Así, frecuentemente resulta que el canal de comunicación que vincula al equipo coordinador con las bases tiene demasiadas interferencias.

La reflexión sobre la palabra nos permite mejorar la sintonía. Sin renunciar a la libertad y a la liberación, la consideramos la faceta generadora de unidad de la acción cultural. Se trata de crear un ambiente de confianza y cariño, donde las personas comparten experiencias y criterios, construyendo así códigos culturales funcionales en todos los sentidos. Partiendo de las palabras que existen, del discurso concreto, se realiza un análisis cúbico de ciertos temas; por ejemplo «hay que beber para ser hombre», al mismo tiempo que surgen otros: «la unión hace la fuerza». La acción cultural se define como la recodificación, aunque la acción consecuente, que consiste en dilucidar las estructuras opresoras, es una parte de la recodificación, como también lo es la creación en común de la voluntad colectiva necesaria para superarla.

Dejemos pendiente la reflexión previa sobre la palabra y veamos, en forma sintética, el método de trabajo del Programa Padres e Hijos (PPH). Al margen de los contenidos, que pueden ser de salud, de técnicas agropecuarias u otro, y al margen de las actividades, que pueden ser la construcción de un local comunitario, corte y confección u otra, queremos observar la parte del programa que se refiere a la expresión de valores y al intercambio de experiencias.

Seamos concretos. Imaginemos una pequeña reunión de ocho madres campesinas de la lejana aldea de Pozo Perdido. La coordinadora, campesina como las demás, es una persona del grupo elegido por sus compañeras para desempeñarse como tal. Ella presenta al grupo un cartel con un dibujo: un hombre sentado a la mesa, comiendo. También hay una mujer en el dibujo; está de pie, lavando la loza. No hay leyenda. Al analizar el dibujo, el grupo emite una serie de juicios de valor, predominando la opinión de que la mujer es mal educada. Debe sentarse con su hombre, para acompañarlo durante la comida. Después debe lavar la loza. Este juicio del grupo no representa un valor que el equipo coordinador haya decidido promover o combatir, pero es un valor que existe, que funciona en el ambiente. Tampoco fue intención del equipo presentar un dibujo de esa escena con la finalidad de problematizar la temática que puede aparecer cuando los grupos lo analicen. El hecho de que esta ilus-

tración sea presentada a la reunión, y no otra, se debe a la experiencia previa del programa y a la participación de las bases en la selección de los contenidos. Y los contenidos son, como se dice, probados por la experiencia, en el sentido de que se sabe que son aptos para estimular el intercambio de juicios de valor y para compartir las experiencias.

Aunque hayamos avanzado poco en la exposición del método, ya podemos deducir un principio importante para la evaluación. Este programa no tiene objetivos; por lo tanto, no se le puede evaluar por el nivel de logro de los objetivos. No los tiene porque el equipo animador de la institución que proporciona la base organizacional no controla el programa; menos lo controla la burocracia superior, y menos aún, los donadores. El modelo de entrega utilizado excluye el control y, por lo tanto, el objetivo.

Se entiende «entrega» en su significado de entrega personal. El programa no existe para entregar servicios educacionales, ni conocimientos, actitudes o habilidades. Nos entregamos más nosotros mismos, nuestros talentos y recursos, a fin de que sean útiles a las personas dentro de los límites de nuestras posibilidades, según criterios y fines que ellos desarrollan a través de una serie de procesos de deliberación, de unificación de criterios y de acción consecuente con las conclusiones de las deliberaciones.

En cierto modo les estoy mintiendo ya que al revisar los documentos del PPH encontrarán cientos de objetivos. Lo que debo decir, precisamente, es que los objetivos son meros instrumentos, herramientas para lograr la claridad. No fijan los resultados que el proceso educativo debe producir y, por lo tanto, no son objetivos auténticos en el sentido común de la palabra.

Si el PPH tiene un objetivo auténtico, éste es de segundo orden; es decir, el propósito es que las bases formulen sus propios objetivos y programen sus actividades de acuerdo a éstos, de manera que no se produzcan sorpresas que el equipo animador no haya previsto. Sergio Ramos insinuó que el verdadero objetivo es de tercer orden, o sea, que a través del proceso de fijar sus propios objetivos y realizarlos, el grupo se transforme en verdadera comunidad, unida en la cooperación solidaria.

Volvamos a Pozo Perdido. Habiendo registrado una serie de juicios de valor, las madres, ahora acompañadas por los hombres que llegaron atrasados y se integraron a la sesión, pasan a compartir sus propias experiencias. Platican de recetas de cocina, problemas de alimentación, peleas matrimoniales... poco

a poco las personas se abren frente a los demás; poco a poco el grupo llega a sentirse unido. Practican otras actividades dentro y fuera de la reunión, pero lo que parece importante destacar es que cada reunión debe derivar en una acción concreta que las personas emprenden como resultado de sus deliberaciones.

Todos dicen que el PPH posee mística. A la luz de lo dicho, se puede ofrecer una interpretación de por qué se dice eso. En primer lugar, hay mística porque se destaca el respeto a las personas, con tanto fervor, que la persona se reviste de un carácter de misterio sagrado, como verdaderamente lo es, según el análisis teológico de Leonardo Boff en su libro *A experiencia de Deus*. Segundo, la persona participa en un grupo que la apoya, cuya voluntad colectiva sobrepasa a los individuos, al mismo tiempo que los estimula. Tercero, hay mística porque el tipo de trabajo que practican los coordinadores no es precisamente algo que se aprende, sino algo que se acostumbra a vivir a través de un período de iniciación. Dijo un coordinador: «La metodología no está en el manual, sino en el estilo que aprendemos en la capacitación». En este último punto, el programa se asemeja a los antiguos misterios griegos, de donde viene la palabra «mística», y donde, según Aristóteles, los que experimentan la iniciación quedan susceptibles de actuar bajo ciertas influencias.

Pasamos a esbozar la metodología de evaluación del proyecto, dando cuenta de sus líneas directrices. Estas pueden denominarse iluminativa, hermenéutica y dialéctica.

La línea iluminativa proviene de los adelantos en términos de la evaluación educativa realizada por el inglés Malcolm Parlett. «iluminativa» tiene relación con la forma de presentar los hechos concretos. Los hechos que más nos interesan son las acciones realizadas por los campesinos por iniciativa propia, como consecuencia de sus deliberaciones respecto a su realidad, como son, por ejemplo, la creación de una farmacia comunitaria, la organización de recreación sana para la juventud, la reivindicación a las autoridades para que cumplan su promesa de instalar un consultorio médico en la zona, etc. Queremos saber, concretamente, lo que hacen las personas, considerando que las acciones son la mejor evidencia del compromiso.

Este procedimiento se llama iluminativo porque pretende iluminar los hechos, hacerlos visibles a través de una descripción plástica, incluso con fotografías. Es decir, se considera la descripción fiel de los hechos más válida que

los datos numéricos ordenados en cifras, que no dan nunca una imagen concreta de la realidad tratada.

La línea iluminativa descarta el positivismo y, con éste, la hegemonía de gran parte de las llamadas técnicas de ciencias sociales. La ideología dominante en la ciencia social trabaja con datos abstractos que nunca dejan de serlo porque ignoran los mecanismos de cambio personal y social, prefiriendo un juego de «factores» o «variables» que pretenden ser medidos con pruebas e investigaciones, siendo analizados mediante técnicas estadísticas. Parlett denomina la ideología dominante de las ciencias sociales como “el paradigma agrícola-botánico» porque utiliza las técnicas estadísticas que se originaron en las escuelas de agricultura, a fin de analizar, por ejemplo, el impacto de los diferentes fertilizantes sobre las cosechas, técnicas que fueron transferidas posteriormente a las ciencias de la educación y a las ciencias sociales en general.

Las pruebas e investigaciones fueron utilizadas en la evaluación del PPH en calidad de técnicas subalternas. No son el método principal porque no se cree que la realidad sea un juego de variables, una serie de impactos de una sobre otra. Sin embargo, no se descartan las pruebas e investigaciones porque la verdad tiene que armonizarse con todos los hechos; por lo tanto, una vez que se cree haber llegado a la verdad y habiendo tiempo y recursos suficientes, vale la pena someter la supuesta verdad a todas las pruebas, tomando en cuenta todos los hechos, sea cual sea el sistema de recopilación.

En la documentación escrita se profundiza la problemática contra la ciencia social dominante. Los métodos iluminativos, por el contrario, ponen énfasis en la descripción de los hechos concretos y, por lo tanto, surge inmediatamente la pregunta sobre quién describe, ya que toda descripción se hace con palabras y toda palabra es de alguien. Generalmente preferimos las descripciones de los propios campesinos cuando son hechas con sus propias palabras.

Los campesinos hicieron la descripción básica del programa, sus conquistas y sus fallas, y también verificaron la exactitud de la misma, participando un total aproximado de 600 personas en el diseño y revisión del informe. Los campesinos conocieron los resultados en forma verbal y audiovisual. Sin embargo, su participación en la evaluación no es el aspecto interesante de este estudio. Han existido proyectos de investigación-acción con igual o mayor nivel de participación. Si existe algo en la evaluación del PPH que sea relativamente innovador, aunque no sea una novedad, debe estar en la valorización de la palabra

de los campesinos como dato fundamental. En vez de capacitar a los campesinos para que éstos hagan pruebas e investigaciones, valoramos sus relatos y sus deliberaciones grupales, encontrando en ellos la iluminación primera y básica que hace visible su realidad.

Nuestra insistencia en ver la sociedad desde abajo, desde el punto de vista de quienes son víctimas de su violencia, produce dudas desde una perspectiva científica. La veracidad de los relatos puede ser puesta en duda porque se trata de gente amedrentada, algunos fueron encarcelados y torturados, parientes y vecinos desaparecieron, etc., es gente de escasa formación escolar que recibe constantemente mensajes distorsionados a través de los medios de comunicación de masas.

Además de eso, centrarse en la interpretación de la conciencia de los actores contradice las tradiciones más arraigadas de las ciencias sociales. Desde Durkheim y Weber, y sobre todo en Pareto, la ciencia social insistió en que la historia se mueve según leyes que los actores no entienden. El propio Marx dedicó los dos primeros tomos de *El Capital* a la estructura invisible pero determinante del capitalismo, y tan sólo en el tercer tomo regresó a la superficie visible de la sociedad para dar cuenta de los fenómenos, tal como aparecen en la mente de las personas cotidianamente. Insistió varias veces en que el ser determina la conciencia y no ésta al ser.

Se puede justificar la preferencia que otorgamos al discurso de las bases recordando otros dos lemas del mismo autor: primero, que la gracia no está en explicar el mundo, sino en cambiarlo, segundo, que el pueblo tiene que llegar a ser sujeto y no objeto de la historia. Por consiguiente, no es exactamente la investigación lo que buscamos, ni tampoco la liberación. Propiciamos más el crecimiento de la solidaridad que se mantiene leal, aún en los momentos difíciles de cambios sociales, aún cuando tenemos que hacer fila para conseguir el pan, aún cuando los repuestos de vehículos escasean, aún cuando los inversionistas se retiran, dejando sin trabajo a millares de obreros, aún cuando los escuadrones de la muerte patrullen las calles por la noche.

A veces sueño con proyectos para elevar el nivel de conciencia de las masas, entregándoles, por ejemplo, más antecedentes sobre el Fondo Monetario Internacional y sobre los vínculos entre la acción del FMI a nivel de la economía internacional y el sufrimiento de los marginados a nivel de la vida cotidiana del barrio. Al despertar me doy cuenta de que, cualesquiera que sean los antecedentes que yo posea, articular la nueva conciencia, como se dice, no

puede ser obra mía, sino obra de masas. No poseemos la nueva cultura y, por eso, no podemos difundirla.

Llamamos hermenéutica a nuestra metodología porque se centra en la lectura de cierto tipo de texto, el cual es el discurso popular que hemos venido discutiendo, del cual conocemos sólo una parte pequeña y aislada y es a veces evasivo, fragmentado y son muchos los malintencionados que lo mutilaron. Sin embargo, es este texto el que tiene que crecer y pulirse de la distorsión ideológica al enfrentar los problemas concretos; ensancharse para constituir la voluntad del sector popular; recuperar el acervo cultural para que sirva a los desheredados; tiene que llegar a ser el orden de la disciplina, etc. Si existe otro camino para el cambio social que no termine siendo una dominación de una nueva oligarquía, no lo conozco.

Si estamos de acuerdo en que por diferentes motivos urge producir conocimientos exactos acerca de la conciencia, entonces nuestro método tiene que ser iluminativo. Dicho de otra forma, el cambio de las actitudes, de los valores, de las costumbres, es lo que debe ser evaluado; entonces, las palabras textuales y la acción de los sujetos son datos imprescindibles.

Por eso, el método es dialéctico y, al mismo tiempo, hermenéutico: la opción para valorar la voz de los pobres es una opción dialéctica. Perdónenme si me refiero en forma tan breve a una voz de tan rico significado. La documentación escrita se declara dialéctica en más de un sentido del vocablo; lo que ahora señalo es simplemente que el método merece tal adjetivo porque privilegia el conflicto. La lucha social es el telón de fondo de todos los discursos, el del campesino, del gobernante militar de la zona, de la mujer del propietario de tierras, del obispo, del cientista social que llega a la zona para coordinar una evaluación. Se usó la expresión «hermenéutica del conflicto» para designar aquello que las personas dicen a la luz de lo que les conviene decir, en el momento actual de las luchas en las que están insertas.

Además, en sus aspectos medulares y al margen de la verificación de la adquisición de determinadas habilidades, el método iluminativo es barato y simple. A veces decimos que si no consideráramos nada más, hay solamente dos elementos imprescindibles. Uno es la conciencia, la cual se da a conocer a través de citas textuales de lo que las personas dicen. El otro es el compromiso, que se pone de manifiesto al constatar las acciones concretas. Cabe decir que no es necesario ni es deseable que el especialista en evaluación emita juicios sobre la conciencia de las personas; basta anotar lo que dicen.

De cualquier manera, es absurdo ser especialista en evaluación; no hay ninguno de nosotros que sepa de dónde viene ni hacia dónde vamos. Si colaboramos con los demás para que juntos lancemos un poco de luz sobre el camino, ya sería bastante.

EVALUACION EN CURSO DE PROYECTOS DE EDUCACION POPULAR - EXTRAESCOLAR

Liliana Vaccaro
PIIE, Chile

LOS TALLERES DE APRENDIZAJE

En 1978 se inicia una experiencia piloto en un área geográfica pequeña de la capital chilena. La hipótesis principal del proyecto es que cualquier comunidad de nivel socioeconómico bajo tiene un potencial educativo, en recursos humanos, que es desaprovechado por el sistema escolar y, además, constantemente descalificado. Diferentes experiencias han demostrado que quienes viven en un sector poblacional pueden resolver problemas importantes de su comunidad y, entre ellos, el educativo.

Es así como se decide la creación de los Talleres de Aprendizaje. Estos se definen como una instancia de educación extraescolar, en la que adultos y niños interactúan para solucionar problemas que los pequeños presentan en su aprendizaje escolar y conducta emocional. A partir de un conocimiento y una experiencia compartidos, se espera que los adultos también logren un aprendizaje. De este modo, no sólo quedan habilitados para trabajar con los niños, sino también para actuar como agentes de cambio en el medio en que viven.

La acción educativa en los Talleres considera varios aspectos de un mismo proceso:

a) La atención a niños de 6 a 12 años que asisten a la escuela (en los cuatro primeros grados) y también a niños que han desertado del sistema escolar por razones económicas o familiares.

Hay dos aspectos sumamente interesantes en la atención a los niños. Uno es el conjunto de actividades propuesto para elevar la autoestima, creatividad y capacidad de los niños para participar en un trabajo colectivo; por ejemplo, tienen la oportunidad de expresarse a través del juego. Este se concibe, simultáneamente, como un medio de recreación y de aprendizaje. El otro aspecto está vinculado con los problemas de aprendizaje escolar y conducta emocional

que se han detectado. Mediante una metodología participativa, los animadores intentan apoyar a los niños para que superen sus dificultades.

b) La formación de personas de «la población» (localidad geográfica), jóvenes y adultos que viven en el mismo lugar. Los requisitos para incorporarse como animador pueden ser cumplidos con relativa facilidad: habitar en el sector, tener una escolaridad no inferior a seis años, tener interés por trabajar con niños y poseer cierta facilidad para trabajar en equipo.

El proceso de formación se hace «en la acción misma», con la participación activa de los animadores de la planificación, orientación, seguimiento y sistematización de las diferentes etapas del proceso. Con la capacitación en la acción se pretende asegurar la autonomía del grupo para que asuma gradualmente la gestión del proyecto sin el concurso de agentes externos.

c) Por último, como apoyo educativo, se han elaborado materiales para ser utilizados por los animadores y los niños. Aquellos que ya han sido evaluados dos veces, han servido como vehículo para masificar la experiencia.

Los materiales son concebidos como pequeños «proyectos» relacionados con una temática específica (el grupo, la población, personajes de Chile, etc.), que en su desarrollo siguen estas etapas: diagnóstico sobre el tema, planificación del trabajo con los niños, organización del grupo, realización de las actividades seleccionadas y evaluación del trabajo por los propios niños. Es interesante destacar que los propósitos manifestados en cada proyecto apuntan a] refuerzo de las áreas cognitiva (lectoescritura y matemáticas), psicomotoras y, también, refuerzo de actitudes (trabajo en equipo, iniciativa, creatividad, comunicación y expresión, respeto, solidaridad, etcétera).

PRESENTACION

La fundamentación educativa del proyecto y el problema que se intenta resolver responden a una realidad característica de América Latina. Se confirma que los sistemas educativos mantienen un carácter elitista que refuerza las diferencias socioculturales. La calidad y el tipo de educación impartida en los sectores más pobres y explotados es deficiente, débilmente vinculada a su realidad y a su cultura. En opinión de muchos, «se mantiene el carácter invasor, alienante, domesticador y deshumanizante de los modelos difundidos masivamente en Latinoamérica».

En el contexto señalado, el proyecto surge en 1978 para enfrentar los problemas de aprendizaje escolar y conducta emocional de niños de sectores populares. Un diagnóstico realizado en un área suburbana de Santiago muestra un conjunto de problemas que difícilmente se solucionan en forma adecuada y real en el sistema escolar: desarrollo de funciones básicas, comunicación y comprensión de los niños, agresividad, timidez, inseguridad, etcétera³

Por otra parte, el proyecto se apoya en la experiencia adquirida, desde hace diez años, a través del trabajo educativo que se realiza en los sectores populares. Concretamente, uno de los factores que más incide en la creación de los Talleres es la observación sistemática que se realiza durante tres años, del acontecer diario de una escuela de enseñanza general básica en Santiago.

La finalidad de la investigación es incorporar a la familia en un establecimiento que atiende a niños de escasos recursos económicos, para que actúe como agente educativo directamente involucrado en el trabajo escolar. Los resultados son alentadores; pese a la situación de marginalidad, las familias tuvieron una reacción favorable para colaborar en tareas de la escuela (organización de un taller de carpintería, colaboración en la recreación escolar, realización de un taller de modas, curso de primeros auxilios, etcétera).

La experiencia anterior nos permite comenzar los Talleres de Aprendizaje basados en la hipótesis de que el sector popular puede organizarse para encontrar estrategias educativas propias que le permitan enfrentar sus problemas. En este caso concreto, resolver los problemas de niños entre 6 y 12 años de edad que asisten a los cuatro primeros grados del sistema escolar, o que han tenido que abandonarlo por diferentes razones.

La acción educativa que se lleva a cabo en los Talleres no es un hecho aislado en América Latina. En la década de los 60 comienzan a surgir experiencias, ajenas al sistema escolar, que intentan resolver este problema de justicia. Su preocupación es, principalmente, encontrar soluciones a necesidades de los sectores más pobres. Diferentes grupos e instituciones crean programas y proyectos en los que se aprecian esfuerzos de creatividad, organización de recursos y coordinación de acciones, a fin de consolidar y especificar alternativas nuevas y diversificadas de educación.

La mayor parte de estas organizaciones se establece en el sector privado y externamente al sistema formal de educación. Los proyectos se localizan en

sectores suburbanos y rurales con participación de los habitantes de la localidad y agentes externos (investigadores, técnicos).

Los programas propuestos conforman una gama amplia de acciones dirigidas a diferentes actores del proceso (preescolares, escolares, jóvenes y adultos), en las más variadas áreas y dominios de la educación: desarrollo comunitario, capacitación para el trabajo, formación de líderes, comunicación social, etc. Sin embargo, frecuentemente, el esfuerzo creativo y las acciones realizadas son desconocidos. Se percibe falta de difusión de las experiencias, descalificación de los proyectos en cuanto a impacto y alcances, falta de continuidad en las acciones emprendidas y carencia de sistematización de los procesos generados.

Frente a la situación descrita, la necesidad de evaluar los procesos que se generan en un proyecto es cada vez más palpable (lo que algunos autores denominan evaluación formativa, de proceso, concurrencial, etc.). Por tal razón, en este documento se intenta reflexionar críticamente sobre la práctica de la evaluación.

Desde 1978 se han hecho esfuerzos permanentes por evaluar y sistematizar nuestra experiencia. Ellos son, en buena medida, los que nos servirán para proponer y fundamentar un modelo de evaluación que sirva para las acciones educativas futuras. Por lo tanto, desde nuestra práctica ofrecemos esta base de reflexión que puede contribuir a clarificar la evaluación de proceso con otras experiencias que se desarrollan en el campo de la educación popular extraescolar.

EVALUACION DEL PROCESO EN PROYECTOS DE EDUCACION POPULAR EXTRAESCOLAR

El propósito de este apartado es reflexionar sobre la evaluación que debe realizarse durante el desarrollo de experiencias extraescolares de educación popular, los objetivos y el funcionamiento de este tipo de programas.

En general, existen pocos estudios que asuman el problema de la evaluación durante el desarrollo de un proyecto, analizándolo en profundidad, pese a que se reconoce su importancia; al mismo tiempo, han aumentado los esfuerzos para desmitificar diferentes modelos evaluativos que toman como base el enfoque sistémico (que, por lo general, deja de lado la caja negra para referirse a las entradas, *inputs*, y resultados, *outputs*).

Ahora bien, afirmar la carencia de documentos sobre la evaluación durante el desarrollo de los proyectos no implica que no se hagan, en la práctica de los mismos, esfuerzos en este sentido. A pesar de las deficiencias, es posible comprobar que la evaluación del proceso y su seguimiento están presentes en muchos proyectos latinoamericanos. Esta constatación nos permite sugerir que el problema radica en que los intentos de sistematización, acumulación de experiencias y comunicación de resultados han sido débiles, y que una propuesta destinada a avanzar en el tema debe estar enfocada a lo que se realiza en la práctica.

Propósito de la evaluación en curso

La evaluación en curso de un proyecto tiene como propósito general contribuir al mejoramiento cualitativo del proyecto, retroalimentando las acciones educativas y mostrando resultados a corto plazo.

En el caso particular de los proyectos extraescolares de educación popular, se suma otro tipo de razones por las cuales el proceso evaluativo es importante: las que tienen que ver con la concepción del hombre y de la sociedad propia de estos proyectos. En ellos, «Interesa la calidad de la vida, el crecimiento integrado y solidario, la dimensión humana de la actividad productiva, una nueva manera de relacionarse entre los hombres, la cultura y valores del pueblo; en fin, aunque en términos muchas veces vagos o ambiguos, un desarrollo diferente de las preocupaciones e intereses de los sectores dominantes, a nivel nacional o internacional...»

Parece claro que la evaluación durante el desarrollo ayudaría a acercar a la práctica esta concepción, ya que ella es un medio de aprendizaje colectivo, afianza estratégicamente la práctica educativa del grupo y es un punto de convergencia y de síntesis de diferentes procesos que se dan en la realidad (cultural, social, política, económica, etcétera).

Criterios de evaluación a la luz de la experiencia

La experiencia de una evaluación permanente y sistemática de los Talleres desde el comienzo ha demostrado, en la práctica, algunos hechos importantes:

- La evaluación contribuyó a una mayor profundización en el conocimiento de la realidad donde se trabajaba. Los diferentes campos de acción fueron delineados en la práctica misma, configurándose una forma de trabajo sistemática;

- los monitores y equipo técnico compartieron la experiencia, reconociéndola y valorándola a partir de una reflexión crítica constante;

- la racionalización de las acciones emprendidas contribuyó, en varias ocasiones, a reorientar y dar direccionalidad al proceso; a reconocer nuevas áreas temáticas de trabajo y formación de monitores; a reestructurar los materiales educativos y a readecuar la atención a los niños;

- hubo progresos significativos en la elaboración y utilización de instrumentos de evaluación para cada una de las áreas de trabajo y en la gestión. Esta tarea, que fue realizada al principio por el equipo técnico, pasó a ser un trabajo del equipo de monitores en conjunto con los profesionales.

A partir de la práctica que se ha tenido en los Talleres, es posible enumerar un conjunto de criterios que debe estar presente en la construcción de un modelo de evaluación del proceso:

Evaluación participativa

Coherente con la metodología educativa que proponen los Talleres, la evaluación debe ser un proceso participativo y, fundamentalmente, ligado a la toma de decisiones. Sin esto no se asegura que el proyecto pueda llegar a autogestionarse, y sucederá, como en muchas experiencias latinoamericanas, que al retirarse los técnicos y expertos, los proyectos mueren.

Instancia de aprendizaje

La evaluación no sólo intenta ver resultados (esperados y no esperados). Es, también, la manera de aprender de la realidad, de los otros y de sí mismo. El proceso de evaluación debe ir generando una síntesis, acumulando experiencias y sistematizando conocimientos para lograr el punto de encuentro entre teoría y práctica.

Proceso generador y dinamizador de acciones educativas

En diferentes momentos de la acción, el proceso de evaluación permite reconocer nuevos aspectos del trabajo o el surgimiento de nuevas áreas debido a las motivaciones individuales o colectivas. El reconocimiento de acciones nuevas o enriquecidas hace posible dar al proceso educativo una proyección más amplia y profunda.

Proceso convergente situado en un contexto

La evaluación no es un proceso neutro, meramente técnico, sino que alimenta una finalidad última: la transformación de la realidad. En esta perspectiva, implica necesariamente opciones y juicios de valor subjetivos.

Contínuo en el tiempo

Es importante que en el proyecto se den momentos claros de evaluación para hacer síntesis sucesivas que permitan clarificar hasta dónde los cambios logrados se acercan a la perspectiva. De este modo, la evaluación no es cíclica, es un proceso en espiral.

CARACTERIZACION DE UN MODELO DE EVALUACION

En este apartado se presentarán dos aspectos. Primero, se analizarán los esfuerzos de evaluación que tienen lugar desde que se inicia el proyecto Talleres de Aprendizaje, para señalar algunos logros y dificultades. En segundo lugar, se sugerirán aspectos o áreas que deben ser revisados para ajustar el proceso de evaluación a los nuevos requerimientos de la etapa que se inicia.

Evaluación de proceso (1978-1982)

Cuando se inician las acciones de los Talleres en 1978, el proyecto tiene dos actores principales: los niños y los monitores (educadores en la experiencia). La dinámica del proceso lleva a conformar nuevas áreas de trabajo, por lo cual los procesos pedagógicos y de gestión han llegado a ser cada vez más complejos. Hay una evolución cualitativa y cuantitativa.

Destacaremos los siguientes aspectos de la evaluación realizada en el período indicado.

A través del tiempo se han ido configurando algunas líneas de trabajo aunque no todas han tenido el mismo nivel de desarrollo cualitativo y grado de irradiación. Sin embargo, desde el inicio de los Talleres hasta la fecha, se aprecian logros y aspectos críticos que es importante señalar. Entre las áreas, mencionaremos las siguientes:

Acciones educativas

Inicialmente las acciones educativas tienen dos actores principales: los niños, a quienes se intenta apoyar en los Talleres en periodos fijos, durante el año escolar, y los monitores, quienes cumplen un trabajo educativo con los niños. El equipo de técnicos apoya en una primera etapa (1977-1980) bajo cuatro modalidades: a) definir el tipo de problemas que presentan los niños; b) establecer criterios de atención a los participantes; c) formar a los monitores, y c) definir criterios de funcionamiento para llevar a cabo las acciones educativas.

Se señalarán dos aspectos de la evaluación de la acción educativa: los mecanismos de participación en la evaluación de esta área, y la definición de tareas críticas como aspecto central de la evaluación de la acción educativa.

Con respecto a los *mecanismos de participación para evaluar las acciones educativas*, se ha hecho un esfuerzo permanente por buscar formas y procedimientos que permitan a los actores ser «agentes evaluadores» de su propia práctica y de la de los demás.

De este modo, en diferentes momentos y para propósitos determinados, los niños, monitores, familias, equipo técnico y comunidad han ofrecido pautas y formas de retroalimentación de la práctica educativa. Este hecho ha permitido corregir algunos criterios (selección de niños, monitores, modalidad de atención a niños, etc:) y, también, introducir otros nuevos (trabajo con familias, difusión de los talleres con la comunidad, incorporación de los talleres a acciones de movilización poblacional, etcétera).

En relación a las *tareas críticas*, también se intentará dar ejemplos que clarifiquen su sentido. Este tipo de tareas corresponde a aquellas actividades

que deben ser realizadas en momentos determinados y que requieren de una evaluación para poder tomar decisiones concernientes a la ejecución de las acciones educativas (podrían asimilarse a lo que es una actividad crítica en el PERT).

Este tipo de tareas es discutido más adelante, al presentar el modelo.

Gestión del proyecto

Desde el punto de vista de la estructura de funcionamiento de los Talleres también se ha dado una evolución.

Un aspecto importante para la gestión del proyecto es la participación de los agentes externos. El equipo ha cumplido tres funciones en el tiempo: orientación del proyecto, asesoría técnica y referente crítico. Estas funciones, asumidas de acuerdo al desarrollo de cada área, han coincidido con un tipo de evaluación en la que los técnicos tenían una mayor o menor participación. Así, por ejemplo, cuando el equipo técnico debía orientar el proceso de gestión, la evaluación se hacía en forma sistemática y permanente, pero con poca participación de los monitores.

Progresivamente, los monitores y coordinadores han asumido más responsabilidades en la toma de decisiones y, por lo tanto, en la evaluación del proyecto. Aunque la práctica de evaluar permanentemente se ha mantenido, la calidad y cantidad de información ha disminuido. Sin embargo, los monitores dicen contar con la información necesaria para retroalimentar sus acciones.

Al comienzo, el equipo técnico tiene una función directiva ya que define las acciones educativas en las distintas áreas. La orientación inicial se basa en la consulta permanente a monitores respecto a sus necesidades, carencias e intereses. Así, por ejemplo, al finalizar esta etapa, en 1979, los monitores realizan un largo proceso de evaluación que tiene como punto de partida el análisis y comprensión que ellos tienen del trabajo: filosofía del proyecto, logros y dificultades en la atención a los niños, características del trabajo en equipo entre monitores y equipo técnico, evaluación del material educativo, etcétera.

Como resultado de esta retroalimentación, se efectúan cambios significativos en el proyecto: incorporación de un trabajo más sistemático con las familias, elaboración y readecuación de material educativo, diferenciación en

niveles de atención a los niños, incorporación de nuevas temáticas en la capacitación y formación de monitores, y otros.

Con la intención de reforzar la autonomía del grupo de monitores, a partir de 1982 el equipo de agentes externos plantea su función como referente crítico. En este caso su cometido se define en una doble perspectiva. Por una parte, dar asesoría como respuesta a necesidades expresadas por los monitores. Por otra, contribuir a la reflexión crítica sobre la práctica educativa, planteando problemas y presentando propuestas de solución a los mismos, a fin de enriquecer el proceso de toma de decisiones. En otras palabras, hacer un aporte a la profundización del conocimiento de la realidad, al mejoramiento cualitativo de las acciones educativas y a la participación colectiva del equipo de monitores para asumir la orientación definitiva de los Talleres. En esta doble perspectiva, el equipo técnico refuerza su contribución, entregando la información necesaria para mejorar el proceso de toma de decisiones.

Investigación

Uno de los aspectos que se ha enfatizado en el proceso de investigación es el encuentro entre teoría y práctica educativa. El conocimiento, desligado de la acción, lleva al discurso solamente. La práctica, sin el conocimiento que la ilumine y oriente, lleva a un activismo que impide una proyección más amplia a la experiencia y debilita una visión crítica que analiza la realidad y su transformación

En concreto, los Talleres se proponen configurar diferentes alternativas de acción educativa en el medio popular y buscar modalidades y estrategias de transferencia para que sean asumidas en forma autónoma por los sectores populares. La investigación que se realiza ligada al proyecto, pretende ayudar al esclarecimiento y sistematización de estas alternativas y estrategias.

Entre los aspectos pendientes de resolver actualmente, destacaremos algunos que deben ser atendidos durante el proceso de evaluación relativo al área de investigación:

- Dificultad para determinar el impacto de las acciones educativas, por el carácter de la investigación;

- desvalorización de la propia práctica educativa por parte de los monitores, lo que ha incidido en una débil acumulación de experiencia a través de un proceso de sistematización;

- intereses distintos del equipo técnico y de los monitores para recabar y utilizar información; particularmente cuando se trata de información para un análisis más cuantitativo y global;

- en ocasiones, devolución de resultados en forma poco oportuna, de modo que la retroalimentación de las acciones ha sido débil;

- exceso de información que no siempre ha sido de buena calidad;

- dificultad para definir instrumentos y criterios de seguimiento de las acciones educativas de acuerdo a cada área de trabajo.

Materiales educativos

La elaboración de materiales ha cumplido dos objetivos: en primer lugar, el apoyo necesario para desarrollar las acciones educativas. Así, el material para niños y de capacitación de monitores ha sido un motivo de evaluación y adecuación permanentes.

En segundo lugar, una instancia de aprendizaje para educadores y niños a partir de la elaboración hecha por los involucrados en las acciones educativas.

Quizás una de las tareas más importantes para la nueva etapa es la elaboración de materiales que permitan comunicar la experiencia a sectores y grupos de la localidad geográfica y a otros grupos que han organizado Talleres en el país. Es una manera de contribuir a la masificación y difusión del proyecto. También es un apoyo a un proceso de apropiación metodológica basado en la comunicación para compartir una experiencia educativa.

Caracterización de un nuevo modelo de evaluación a partir de la experiencia adquirida (1983-1984)

La próxima etapa del proyecto tiene aspectos críticos que requerirán una evaluación permanente y sistemática para lograr una mayor difusión de la ex-

perencia. Uno de ellos es la gestión, ya que en cada localidad geográfica se buscará un modo propio de operar en el programa (recursos, estructura, medios); también, porque debe establecerse una coordinación general que integre las distintas localidades. De ahí la importancia de contar con un modelo evaluativo; sobre este punto hablaremos en este apartado.

Evaluación de las acciones educativas

Para una mejor comprensión del significado que tiene la evaluación del proceso se indicarán los objetivos y la estrategia educativa propuestos para la próxima etapa.

Los objetivos de la etapa y las actividades más importantes son:

- Lograr la autogestión de los Talleres de modo que los educadores populares dominen los contenidos de formación y los elementos metodológicos y técnicos;

- aumentar la cobertura del programa (mayor número de niños atendidos, mayor número de monitores involucrados, más áreas geográficas del país participando en la creación de Talleres);

- elaborar materiales educativos como apoyo a un proceso de educación popular generado en los Talleres;

- replicar aquellos procesos que se conforman en los Talleres, de acuerdo a las necesidades compartidas y los intereses generados en otros sectores suburbanos que solicitan los mismos.

Si los sectores pueden apropiarse de los Talleres, las posibilidades de incrementar la difusión y masificación son mayores. Por lo tanto, la evaluación debe apuntar a este objetivo.

Para lograr que el proceso de evaluación sea capaz de dar cuenta de los objetivos recién enunciados y de la estrategia descrita, es conveniente distinguir tres momentos de evaluación:

- En un primer momento, antes de iniciar las acciones educativas del proyecto, es fundamental que el grupo responsable en el nuevo sector evalúe la

propuesta educacional contenida en el proyecto y sea capaz de apropiársela adaptándola a su realidad local. Este proceso supone que el grupo, junto con el conocimiento del proyecto, profundiza en la comprensión de su realidad;

- en un segundo momento durante el desarrollo del proceso, es preciso evaluar las acciones educativas a partir de las tareas críticas y el funcionamiento desde los niveles de gestión: la investigación, en la medida en que logra profundizar en el conocimiento de las propuestas básicas, y los materiales, en cuanto a su propósito de apoyar el proceso educativo;

- en un tercer momento, al finalizar una etapa, con el objeto de realizar una síntesis cualitativa y cuantitativa para reincidir un nuevo proceso de difusión de los Talleres.

La realización del autodiagnóstico es una primera aproximación al aprendizaje colectivo: ¿para qué se organizan los Talleres en el sector?, ¿cuáles son los puntos de mayor incertidumbre para definir las acciones futuras? y ¿cómo se enfrentan?

Del segundo momento de evaluación, destacaremos dos puntos importantes en la valoración de las acciones educativas:

a) La evaluación a partir de tareas críticas. En términos generales, éstas se pueden caracterizar en una doble perspectiva:

- Aquellas actividades que pueden ser fijadas *a priori* y cuya forma de realización es necesario conocer para tomar decisiones respecto a tareas futuras. Por ejemplo: difusión de Talleres en la comunidad, selección de monitores, definición de la modalidad de atención a niños, etcétera.

- Actividades emergentes durante el desarrollo del proceso educativo, que se generan de la práctica educativa. Estas pueden originarse por una modificación de la propuesta básica de los Talleres (por ejemplo: elaboración de un programa hecho por monitores para capacitar a otros educadores populares del sector, organización de monitores en comités para asumir tareas solidarias frente a propuestas contra el gobierno, participación de monitores en tareas de seguimiento de las acciones educativas de nuevos sectores geográficos que organizan Talleres, etc.). También se pueden definir como tareas emergentes aquellas que se generan de una situación conflictiva (tales como: reorganización de las tareas de los monitores por conflictos con el equipo técnico, ade-

cuación del funcionamiento de los Talleres por conflictos entre éstos y las organizaciones poblacionales, evaluación del trabajo en equipo por problemas de relaciones humanas, etcétera).

- Uno de los aspectos que se debe subrayar en el proceso de evaluación es el reconocimiento de una tarea crítica: ¿qué actividades son claves para el desarrollo de acciones posteriores?, ¿tienen todas el mismo peso en las decisiones?, ¿quiénes definen tareas que *a priori* son críticas?

- Otro punto, en esta misma línea, es la relación tarea crítica-evaluación: ¿cómo evaluar una tarea crítica?, ¿de qué modo la evaluación de una tarea crítica retroalimenta las acciones educativas? Dichas tareas, ¿son un punto de partida para reconocer los procesos que deben ser sistematizados a partir de la experiencia?, ¿quién evalúa, cómo se evalúan?

b) El criterio de evaluación de las acciones educativas a partir de la definición de estrategias.

- Las estrategias reflejan, en buena medida, el para qué y el cómo de las acciones. Por lo general, en los proyectos de educación popular extraescolares, la clarificación de las estrategias educativas es débil, o bien, están implícitas. Nos parece que una evaluación de proceso podría estar fundamentada en la relación tareas críticas-estrategias educativas. Un ejemplo podría ilustrar esta relación.

- Una de las formas de operar la estrategia educativa de «apropiación de los Talleres», por parte de la comunidad, es la autogestión (mayor responsabilidad del sector local y menor incorporación del equipo técnico en las acciones educativas). ¿Cuáles son las tareas críticas desde el punto de vista de las acciones educativas que logran conciliar estrategia-acción? Parece ser que una actividad crucial en este sentido es la evaluación permanente del equipo local (a través de dinámica de grupos, revisión de tareas colectivas, organización grupal para asumir trabajos etcétera).

Evaluación de la gestión del proyecto

Un factor que incide directamente en la difusión del proyecto y en la transferencia de los Talleres es la gestión, la cual, en la práctica, debe traducirse en

una capacidad de autogestión local y, también, en un buen nivel de coordinación que integra las distintas localidades consolidando un «programa» que produce un impacto mayor como alternativa educacional. Esta problemática es un desafío en el proceso de evaluación y seguimiento.

Convendría evaluar permanentemente dos aspectos del proyecto. Uno de ellos es la estructura de funcionamiento a partir de los niveles de gestión y el otro la coordinación intersectorial.

a) La evaluación de los niveles de gestión revelará el carácter del proceso de toma de decisiones. Este, como hemos señalado, debe ser democrático y colectivo. A partir de esta clarificación, se podrán desprender los aspectos de mejoramiento de la gestión que deben ser flexibilizados y readecuados en cada sector.

b) La evaluación de la coordinación, que se establece a nivel intersectorial como aporte al intercambio de experiencias. La comunicación tiene carácter dialógico y se refuerza el aprendizaje colectivo en la toma de decisiones.

La evaluación de las acciones educativas a partir de las tareas críticas y la valoración del funcionamiento del proyecto, en relación a los niveles de gestión y coordinación, nos parecen los dos aspectos centrales para configurar un modelo de evaluación del proyecto. Queda por trabajar una propuesta más clara con respecto a la evaluación de la investigación que se efectúa al interior de los Talleres y la evaluación del material educativo que debe prepararse para reforzar la estrategia de transferencia de los Talleres a los sectores populares. Ambos aspectos deben ser abordados en esta nueva etapa de trabajo que se inicia.

CONCLUSIONES

Para los efectos de operatividad de un modelo de evaluación, en diferentes momentos del proceso general y en cada uno de los subprocesos que conforman un programa de educación extraescolar, se plantean algunos desafíos que deben ser enfrentados por técnicos y participantes. En el caso de los Talleres de Aprendizaje hay ciertos aspectos que deben ser tomados en cuenta para facilitar la visión de conjunto, reforzar la metodología acción-reflexión-acción y aportar elementos de encuentro entre teoría y práctica educativa.

Durante la nueva etapa que se inicia, la evaluación debe asumir los siguientes desafíos, que también se presentan en otros proyectos:

1. *Al evaluar el proceso se intenta un acercamiento entre idealidad y realidad a partir de la reflexión crítica*

El perfeccionamiento de las acciones educativas, la mejor comprensión de los procesos que se dan al interior de un programa, la posibilidad de profundizar en un conocimiento de la realidad y la forma de transformarla son tareas de la evaluación. Sin embargo, la evaluación no es un proceso neutro y meramente técnico; parte de la experiencia de los participantes, de los intereses colectivos; por lo tanto, es necesario estar conscientes de los problemas que encierra una evaluación de tipo participativo. El modelo debe caracterizarse por su flexibilidad y estar, en consecuencia, al servicio de los participantes y de los objetivos del programa.

2. *El modelo debe ajustarse más a una evaluación de procesos que a una medición de variables aisladas*

El énfasis de la evaluación de proceso en el desarrollo del programa se ubica en los aspectos cualitativos. Por lo tanto, al interior de cada subproceso y en el proceso en general interesa una mayor comprensión sobre lo que está ocurriendo y cómo está ocurriendo. Esto implica la búsqueda de indicadores y de formas de evaluación que den cuenta de la riqueza de las acciones educativas y que reflejen la experiencia adquirida por el grupo en la conducción de tales acciones.

3. *La evaluación en el proceso es una estrategia coherente con la propuesta educativa*

Proponer un modelo de evaluación es sugerir una estrategia de retroalimentación, revisión y proyección de una práctica educativa, coherente con los contenidos y la metodología del proyecto. En este sentido, no es trabajo conducido por técnicos externos, quienes emiten un juicio sobre la calidad de las acciones. Es, en cambio, una tarea colectiva de todos los que están involucrados en el programa, teniendo presente el principio acción-reflexión-acción.

4. *Si los proyectos contemplan el factor de participación como uno de los aspectos centrales, el modelo de evaluación y seguimiento debe considerar:*

- La incorporación de los actores del proceso en las diferentes etapas de elaboración del sistema de evaluación y seguimiento (investigación, organización, fijación de objetivos, planificación, puesta en marcha y control);

- el sistema de evaluación no sólo como una forma de mejoramiento en el desarrollo del programa, sino también como una instancia de aprendizaje colectivo;

- definición en forma colectiva de las metodologías que se utilizarán para evaluar: cómo hacerlo, cuándo, quiénes, a quiénes. Por lo tanto, procede elaborar un sistema de evaluación simplificado de acuerdo a la capacidad de conceptualización de los participantes: flexible y, sobre todo, eficaz para ofrecer la información a quienes la necesitan.

5. *Los modelos tradicionales de evaluación de proyectos no se ajustan a las necesidades de evaluación de proceso en proyectos extraescolares de educación:*

- Redefinir el enfoque de sistemas, valorando más la comprensión del proceso educativo, la forma como opera en la práctica, y la manera en que el proyecto recibe y tiene influencia en el contexto;

- ofrecer instancias de reflexión y decisión para que los actores del proceso puedan apropiarse de los métodos y técnicas, y hacer suyo el proyecto como un medio para transformar la realidad.

6. *Revisión de los ritmos, momentos y oportunidad de la evaluación cuando se introduce una innovación educativa:*

- Cuando se introduce una innovación, no se ven resultados a corto plazo. Existe un periodo de adaptación y aceptación antes de detectar logros. Esta etapa debe ser asumida en la evaluación para evitar frustraciones o desmotivación del grupo;

- los momentos y la oportunidad de la evaluación servirán para conocer el «tamaño óptimo» que debe tener el desarrollo de las áreas para que el proceso sea conducido por el grupo;

- los ritmos de los distintos participantes (monitores, equipos de técnicos, agencia, niños) son distintos y responden a diversas expectativas. La evaluación permite ajustar estas diferencias en la dinámica misma del proceso.

7. Las acciones educativas y el funcionamiento del proyecto (gestión) están estrechamente vinculados:

- Establecer las tareas críticas de las acciones educativas y retroalimentar el proceso a partir de este análisis. Esto dará elementos de juicio para proyecciones de la experiencia a más largo plazo;

- la selección de la información, su análisis y utilización deben ser accesibles a todos los involucrados en la toma de decisiones. Por lo tanto, la definición de indicadores, procedimientos y técnicas debe ajustarse a la realidad del grupo;

- la comunicación de los resultados es una fuente de retroalimentación del proceso. Las formas y el tipo de comunicación están en función de las características de los interlocutores;

- la información cumple dos tipos de funciones: logra una comprensión de los procesos generados en el proyecto, lo que facilita la toma de decisiones, y es una herramienta que permite llegar (por interacción) a la transformación de la realidad;

- cabe señalar, por último, que la evaluación es parte integrante de cada una de las diferentes funciones que deben cumplirse, tanto en el proceso pedagógico, como en el de gestión. De ahí que esté presente en la planificación de las acciones a corto, mediano y largo plazo, en la replanificación de dichas acciones y en la puesta en marcha. Por lo tanto, el manejo de técnicas y procedimientos de evaluación en cada una de las fases es de extrema importancia para los educadores populares.

HISTORIA DE UNA ESCUELA PARA EL PUEBLO: PROYECTO «JOAO-DE-BARRO»

Claudete de Jesús Riveiro
U.F. Maranhão, Brasil

INTRODUCCION

Centrado en el contexto político y socioeconómico del estado de Maranhão, el presente estudio aborda la acción de una escuela, «Joao-de Barro», como propuesta oficial de educación para el medio rural en el período 1967-1974. Creada según modelo planteado por la Secretaría de Educación a través del proyecto «João-de-Barro», la referida escuela fue implantada en 80 municipios hasta 1974.

Nuestra intención de analizar la acción de la escuela «João-de-Barro» surgió cuando, en 1980, la Secretaría de Educación-MA sugirió al Programa Nacional de Acciones Socioeducativas y Culturales para el Medio Rural (PRONASEC), del Ministerio de Educación y Cultura, la revitalización del proyecto «João-de-Barro», cuyo significado, luego de seis años de su desactivación, nos preocupó por el hecho de que casi no existían estudios evaluativos de sus resultados, y porque el Estado lo difundía como instrumento de transformación social y de plena realización del hombre.

No podemos olvidar que las escuelas «João-de-Barro» estaban históricamente ubicadas en un contexto social; en última instancia, era el capital quien detentaba la propiedad de la tierra, de los medios de producción, de las materias primas y del propio trabajo. Frente a este hecho, nuestro objetivo fue verificar hasta qué punto la escuela «João-de-Barro», como reflejo de esa organización social, se constituyó en un espacio donde, a través del Estado se producía la legitimación de la concepción del mundo dominante. Al mismo tiempo queríamos comprobar la ocurrencia de contradicciones que bloquearan la concepción dominante, haciendo emerger manifestaciones que expresaban intereses de los sectores populares.

Para que pudiéramos intentar una comprensión de la acción educativa de una escuela del tipo «João-de-Barro» en una determinada realidad social y, simultáneamente, una conformación de la reacción de los sectores populares

frente a ese tipo de escuela, centramos nuestra reflexión en los siguientes aspectos fundamentales:

¿Como llegó la escuela «João-de-Barro» a las comunidades que ya tenían su organización propia, y cuál fue la reacción de éstas a su propuesta de reorganización?

¿Cómo se efectuó en la formación social e histórica concreta de Maranhão la escuela «João-de-Barro», como punto de partida para la transformación de las comunidades?

¿Cuáles son las formas concretas de participación de los sectores populares en los cambios ocurridos en las comunidades como producto de la acción de la escuela «João-de-Barro»?

¿Cuál es el significado real y concreto de la escuela «João-de-Barro» para los sectores populares?

En la búsqueda de respuestas para estas preguntas, nos propusimos reconstituir la historia de la escuela, tanto a partir de la óptica del poder político, como desde el punto de vista de los sectores populares. Se manejaron tres ejes básicos:

- Análisis de la documentación oficial (planes, proyectos, informes y mensajes gubernamentales) y de noticias de diarios referentes a la acción del proyecto «João-de-Barro» y a las políticas educacionales establecidas en el periodo 1960-1974.

- Entrevistas con personas que participaron en el proyecto «João-de-Barro» en el periodo 1966-1974.

- Investigaciones en el medio rural para conocer, tanto la práctica concreta de la escuela «João-de-Barro», como la percepción de los sectores populares sobre la misma.

- El área geográfica delimitada para la investigación, en el medio rural, se constituyó en nueve municipios: Itapecuru-Mirim, Vargem Grande, Chapadinha, Alcântara, Bacabal, Pindaré-Mirim, Imperatriz, Paço do Lumiar y São Luis. Fueron seleccionados en base a los siguientes criterios:

Tener poblados incluidos en el área de acción del proyecto «João-de-Barro», en el periodo de 1967-1974, que hayan vivido todas sus etapas.

Estar comprendidos en el proyecto de revitalización de la escuela «João-de-Barro» en 1980.

Basándose en la proximidad de la sede municipal y la facilidad de acceso, visitamos 82 poblados y entrevistamos a 345 personas que:

- Vivieron y protagonizaron actividades de la escuela «João-de-Barro» (exalumnos, padres, monitores y moradores).

- Desarrollaron actividades tecnopedagógicas y administrativas en el proyecto.

- Ejercieron durante esa época poder político (secretarios de educación, alcaldes, regidores y técnicos).

En cuanto a la organización del presente documento, en el primer apartado presentamos las peculiaridades de la escuela «João-de-Barro», considerando las condiciones que favorecieron su emergencia como una exigencia de adaptación de la sociedad tradicional a un nuevo modelo.

En el segundo exponemos algunas reflexiones sobre los resultados obtenidos, teniendo presentes los factores que orientaron la elaboración de este estudio.

UNA ESCUELA PARA EL MEDIO RURAL

En enero de 1966, el gobernador José Sarney* asumió el poder con el propósito de corregir, sanear y cambiar la realidad política, económica y social de Maranhão, para ello, adoptaría una política de modernización, teniendo en cuenta el pacto firmado por su gobierno con los principios del movimiento militar de 1964.

Para la zona rural marañense, estaba prevista la modernización del sector agrícola con medidas referentes a la introducción de nuevas tecnologías, electrificación rural y construcción de carreteras. Pero para alcanzar el nivel de desarrollo esperado, una de las medidas sería encontrar soluciones para el

analfabetismo, ya que la educación era asociada al desarrollo, y concebida como una inversión, un factor de acumulación de capital. En esa época también fue asumida la idea de que la educación en condición para mejorar la productividad en la técnica; así, surgió la necesidad de preparar mano de obra adecuada a las nuevas exigencias del desarrollo económico.

En 1966, la zona seguía marcada por una economía centrada en el monocultivo de productos primarios y por una oligarquía rural dominante que detentaba la posesión de la tierra y el poder político. Esta estructura productiva generó, a través de los siglos, una sociedad que no requería de la ayuda de la escuela, una vez que la mano de obra necesaria para el desarrollo de las actividades económicas podría ser suplida por personas analfabetas.

En síntesis, los latifundistas ejercían una hegemonía política y económica en sus tierras; por quién votar, a quién comprar, si debía o no haber escuela en el poblado, quién frecuentaría la escuela y hasta quién sería el profesor. Esta situación limitaba las oportunidades de educación en el medio rural marañense. Aún no existía escuela en la mayoría de los poblados y el porcentaje de profesores autodidactas llegaba al 70 por ciento. Los programas de alfabetización eran acciones aisladas e inexpresivas, teniendo en cuenta que, entre 1960 y 1967, el 80 por ciento de la población marañense era analfabeta.

En el discurso pronunciado en la Asamblea Legislativa, al inicio de los trabajos de 1966, el gobernador Sarney hizo la siguiente referencia a la realidad educacional:

«(...) en la enseñanza primaria, el 58 por ciento de los niños, de 7 a 14 años, deja de ser atendido».

«Mientras que en las poblaciones urbanas y suburbanas el índice de escolaridad es del orden del 82.1 por ciento, en las zonas rurales se reduce a un 30.9 por ciento».

«Si se considera la población en esta franja de edad, se verifica un desproporcionado desequilibrio en la atención a las necesidades de escolarización entre las zonas urbanas y rurales de Maranhão (...)».

Frente a esta realidad y a las propuestas de la administración estatal, la enseñanza en el medio rural pasó a ser prioritaria. El gobierno elaboró un proyecto de escuela para el medio rural que recibió el nombre de Proyecto

«João-de-Barro», el cual proponía materializar las siguientes intenciones:

«(...) a través de un proceso de educación integral de nivel elemental insertar el hombre rural marañense en el proceso de desarrollo socioeconómico racionalizado; (...) obtener la participación activa de las comunidades rurales en la solución del problema educacional a partir de la construcción de la escuela».

Específicamente, el proyecto pretendía:

- Llevar a la población rural a la participación activa en la solución del problema educacional.

- Alfabetizar y entregar rudimentos de cálculo al hombre rural, considerando la alfabetización como etapa-instrumento para una educación integral (artesanal, intelectual, política, artística, religiosa, física, cooperativista, doméstica, agrícola, sanitaria) así como para la instrumentación de otras actividades que capaciten al hombre a asegurar en forma gradual su promoción económica y social.

- Construir escuelas que sean centros de intereses de la comunidad y punto de partida para múltiples actividades.

- Despertar en el hombre rural la conciencia de las condiciones de subdesarrollo y de sus posibilidades reales para, a través de un esfuerzo común e inteligente, cambiar ese estado de cosas.

Estos objetivos se materializarían en la escuela «João-de-Barro», que pretendía ser un espacio con la misma forma arquitectónica de la casa del campesino: una construcción de material ligero, cubierto de paja y con suelo de tierra. Sería construido por la población, que buscaría y conseguiría el terreno, y debía usar, además de la mano de obra, el material que estuviera a su alcance (paja, barro y madera).

Según el proyecto, la escuela no sería sólo un lugar de instrucción, sino que funcionaría como:

«(...) un centro animador de la comunidad, disponiendo de una persona con la función de monitor, oriunda de la propia comunidad o comunidad vecina con las mismas características. Este monitor de la escuela será principalmente

un líder de la comunidad, que la pondrá en movimiento para el desarrollo de otros trabajos, para la implantación de algunos servicios, en búsqueda de un mayor bienestar inmediato».

Con esto, el proyecto pretendía desatar transformaciones en la comunidad teniendo la escuela como:

«(...) el punto de partida para otras realizaciones que deberán surgir del interés y necesidades de las comunidades, ejecutadas en un trabajo conjunto con las técnicas existentes en el área, como ACAR, DNER, CEM, CAEMA, etcétera».

Dada la ausencia de escuelas en el medio rural marañense y los limitados recursos financieros, el proyecto «Joao-de-Barro» pretendía:

«(...) a corto plazo y con una perspectiva de economía, implantar una red escolar que no sea totalmente estatal, pero posibilite el trabajo conjunto entre poderes públicos y comunidades de base».

Con estas características, la escuela será implantada, en forma gradual, en toda la zona rural de los municipios de Maranhão para atender a niños, adolescentes y adultos analfabetos.

Para hacer efectiva la implantación de la escuela «Joao-de-Barro», el proyecto establecía una metodología de trabajo por etapas. Se empezaría con la elección de la microrregión a ser trabajada. Los criterios definidos eran: facilidad de acceso, densidad poblacional, índice de escolaridad y existencia de instituciones que posibilitaran una labor integrada. Enseguida se realizaría un levantamiento socioeconómico de la microrregión elegida, y a partir de ahí, se visitarían poblados para la recolección de datos sobre régimen de tierras, producción agropecuaria e industrial, medios de transporte y existencia de asociaciones y grupos de vecinos.

Simultáneamente se haría la movilización de la población, partiendo de la discusión de sus necesidades para identificar la problemática de la educación. Y, con sus propios recursos, construirían una edificación ligera y participarían en la elección del monitor y carpinteros. Los monitores serían escogidos entre las personas de la comunidad y, además de saber leer y escribir, tendrían que ser capaces de motivar y dirigir los trabajos comunitarios.

En esta etapa del trabajo, la participación de la población sería efectiva, a fin de que las decisiones partieran de abajo hacia arriba y las actitudes de pasividad fueran reemplazadas por la creencia de que, a través de la escuela, se podría cambiar el *statu quo*, aunque el Estado diera solamente el mínimo instrumental necesario.

La Secretaría de Educación se encargaría de la elaboración y distribución del material escolar indispensable para las actividades de enseñanza. El diseño del material de apoyo a ser utilizado en la alfabetización estuvo a cargo del equipo del proyecto, con el apoyo de otros técnicos de la Secretaría de Educación. Las palabras claves que servirían de tema para realizar los carteles, la cartilla y los juegos de letras, fueron seleccionadas en base a la investigación sobre el universo vocabular de la población.

La cartilla llamada «João-de-Barro» contenía 20 textos centrados en las siguientes palabras generadoras:

poblado	harina	azadón	usina
matorral	tierra	árbol	agua
lluvia	tos	niño	ayuda
terreno	trabajo	unión	rezo
paja	escuela	malaria	máquina

Los carteles ilustraban los temas y servían de punto de partida para la discusión y el entendimiento de la realidad. La metodología de alfabetización tendría como fundamento la problematización de la realidad.

Los alumnos pensarían y repensarían las cuestiones propuestas por los monitores para la discusión. Estas acciones pretendían influir en la visión de muchos de los alumnos, haciéndolos abandonar actitudes de acomodo y pasividad. Esta toma de conciencia sería la base para el redescubrimiento de la realidad y para las acciones transformadoras.

En síntesis, la propuesta inicial de la escuela «João-de-Barro» se resume en las siguientes ideas:

- a) Los moradores de los poblados asumirían la dirección de su educación.

b) La escuela despertaría en los hombres la conciencia de sus condiciones de vida, capacitándolos a través de la alfabetización para cambiar la realidad vigente.

c) La escuela tendría la función de propiciar los cambios comunitarios.

En el período de 1967-1974, el proyecto fue implantado en 80 municipios, atendiendo la siguiente matrícula:

EVOLUCION DEL NUMERO DE ESCUELAS Y ALUMNOS MATRICULADOS

ESTADO DE MARANHAO 1967/1968

Año	Escuelas	Alumnos matriculados
1967	49	2,779
1968	291	20,420
1969	852	75,892
1970	834	59,792
1971	1,155	75,431
1972	1,895	117,809
1973	1,492	47,112
1974	1,048	31,639
Total	7,616	430,874

RESULTADOS

Con la implantación de la escuela «João-de-Barro» a partir de 1967, la población campesina que ocupaba un espacio social históricamente determinado pasó a tener una escuela que, según su concepción, asumiría el papel de iniciar un proceso capaz de cambiar esa realidad, vista como pobre y estancada, hacia una etapa progresista, marcada por la modernización del proceso productivo.

La llegada de la escuela a los poblados obedecía a la metodología de implantación establecida en el proyecto. Había etapas a ser cumplidas en la movilización de la población rural. Sin embargo, en base a los informes de la Coordinación del Proyecto y al testimonio de los técnicos, se puede afirmar que la acelerada expansión del número de escuelas redujo su metodología de instrumentación a un conjunto de técnicas rutinarias.

A partir de la selección de los poblados, los técnicos del proyecto entraban en contacto con los moradores. La discusión sobre las necesidades y aspiraciones del campesino, como punto inicial para proponer y explicar los objetivos de la escuela, fue siendo reemplazada por un conjunto de órdenes a ser ejecutadas.

Los temas sobre la realidad social, y entre éstos los problemas de tierra y la interferencia política, eran abordados como problemas ajenos a la escuela y no se planteaban como temas de discusión durante las reuniones. Incluso, no habría tiempo, porque el contacto con los moradores era cada vez más reducido debido al número de escuelas a ser implantadas.

En opinión de Celso Machado dos Santos, técnico del proyecto y responsable por los municipios de la microrregión de Imperatriz, la creación de las escuelas se daba de la siguiente forma:

«Nosotros hablábamos con el propietario mayor, la persona más importante, el más conocido, generalmente aquel que tenía un poco de dinero, un negocio más grande; a veces era el dueño del almacén, del comercio, o tenía una parcelita. La elección de los poblados era hecha en la alcaldía; nosotros buscábamos a quien todo el pueblo acudía».

«Entonces fijábamos el día de la reunión. Por ejemplo, íbamos a Jaca dos Correias y fijábamos la reunión para las 8:00 horas; en Anafezal para las 9:00; en Currais para las 10:00 horas; en Carmo a las 11:00 horas, en Pacheco a las 12:00, en Pereira a las 14:00 horas, y así sucesivamente. A la vuelta, entonces, volvíamos haciendo las reuniones y formando las escuelas».

Esta situación se repetía en las demás microrregiones. Los informes omiten referencias en cuanto a la forma de organización de las poblaciones en las

comunidades visitadas y las reacciones de los campesinos a la llegada de la escuela. Esta omisión hace suponer que los contactos eran realizados en un clima de armonía, sin resistencias y, consecuentemente, con el apoyo total de los moradores. Sin embargo, ubicamos en los informes de viaje ejemplos claros, tanto de aceptación como de resistencia del campesinado a la escuela. Observamos que en los primeros años de su implantación (1968 -1969) había un interés mayor. Las entrevistas realizadas en esta investigación (1981-1982) confirman que los moradores aceptaban la escuela considerándola como un lugar dónde aprender a leer y escribir su propio nombre:

«Yo no me recuerdo bien, pero parece que fue en 1968, que vino el el 'Joao-de-Barro'. Ellos vinieron para acá, preguntando si nosotros queríamos escuela. Eran Pinheiro y Conceição. Ellos hicieron una reunión con la comunidad. Todos aceptamos. Hicimos la edificación. La comunidad toda construyó» (exmonitor, horticultor, profesor autodidacta. Pindoba, Paço do Lumiar).

«La escuela vino para acá por intermedio de un joven que vivía aquí mismo. Hubo dificultades. La escuela era bien poca. Una parte de la comunidad ayudó, otra no. Generalmente la gente no entendía bien lo que era 'João-de-Barro'. Después que quedó lista, todo el mundo puso el hijo. Estaba superlleno» (exmonitor, labrador y profesor autodidacta. Leite, Itapecuru-Mirim).

La inexistencia de una escuela pública y gratuita y la necesidad de saber leer y escribir para elaborar los documentos requeridos para establecer un negocio, viajar, votar o solicitar cualquier beneficio, no dejaron de influir en la decisión de aceptar de inmediato la escuela. Esta era necesaria para encarar un momento en que las actividades del campo se modernizaban y burocratizaban. Para el campesino, la escuela significaba progreso y modernización; era una prueba del interés del Gobierno por ellos. En las entrevistas realizadas, las personas siempre hacían referencia al momento anterior a la llegada de la escuela «João-de-Barro»:

«No había escuela. No había ninguna cosa acá. Político que pasaba por acá, era sólo para conseguir votos. Sarney no vino, pero nos mandó la escuela» (agricultor, Lages, Pindaré-Mirim).

«En esa época de la llegada del 'João-de-Barro', la gente de aquí era ignorante, no sabía nada. También éramos sólo nosotros. No había ni colegio» (labrador, Tinguis-Chapadinha).

«En aquella época aquí era muy atrasado, la gente andaba como animal, a pie, no había ni camiones. Pero toda la gente trabajaba en el campo criando animales» (vaquero, Tinguis-Chapadinha).

Sin embargo, en muchos casos, la aceptación de la escuela fue sólo aparente, es decir, únicamente mientras los técnicos del proyecto permanecían en el poblado. Luego se dispersaban y no ejecutaban ni siquiera las tareas de construcción de la edificación. Esta, frecuentemente, era construida por la familia más interesada en la escuela; otras veces, por los propietarios de las tierras como donación, como un servicio prestado al trabajador, aumentando así la dominación política y la explotación económica.

La resistencia de los moradores a la instalación de la escuela «João de-Barro» se hace evidente en 1970. Ese año, a nivel político, se registran tres hechos importantes: la toma de mando de los alcaldes elegidos en 1969, la toma de posesión del nuevo gobernador Antonio Jorge Dino y las elecciones de 1970. Es importante señalar estos hechos porque la escuela 'João-de-Barro', considerada por los técnicos como apolítica, era un instrumento empleado por los alcaldes en pro de su administración y de la elección de sus candidatos.

La resistencia de la población a la escuela «João-de-Barro» era vista por los técnicos como una dificultad que debería ser superada con la aplicación de medidas administrativas; por ejemplo, intensificar la supervisión al retomar el proceso de implantación. Las discusiones de los problemas se limitaban a la necesidad de controlar el proceso, buscando corregir las distorsiones. El entendimiento de las causas y las sugerencias de solución no consideraban la escuela como una institución inserta en el medio rural marañense, viviendo la tensión de un momento de cambios, cuyo punto neurálgico era la política económica implantada por el Estado para la capitalización y modernización de la agricultura. Mientras la escuela era conceptualizada como la solución de los problemas en forma independiente de la realidad, en el discurso oficial se proponía esa escuela para insertar al hombre en ese proceso de cambios.

Según informaciones de la época, prevalecía el rechazo de la población a la escuela «João-de-Barro» como propuesta oficial del Estado, aún cuando, a partir de marzo de 1971, se instaló una nueva administración estatal que continuó presentando esa escuela como la esperanza para la población rural que carecía de planteles educativos. Las variadas propuestas asumidas por la escuela «João-de-Barro» en el período 1971-1974 fueron, de hecho, nuevas modalidades que alteraban su apariencia aunque en esencia, las intenciones eran equivalentes al planteamiento inicial de 1968.

Las propuestas sucesivas se basaban en la promoción de cursos de educación básica y de calificación profesional, además de actividades de acción comunitaria. ¿La población se dio cuenta de este nuevo objetivo de la escuela «João-de-Barro»? ¿Cómo reaccionó? En el período 1971-1974, las acciones de coordinación del proyecto fueron orientadas a dar continuidad a la instalación de las escuelas de fines de 1970. La resistencia de los moradores de los poblados visitados anteriormente fue tan fuerte y explícita, que los técnicos registraron los hechos, incluso con detalles. En la lectura de los informes percibimos desencanto por parte de los técnicos porque encontraron que la edificación y el foso fueron construidos solamente en algunos poblados. Eso significaba que en la mayoría de los poblados los habitantes no habían terminado y, a veces, ni siquiera iniciado las tareas de construcción y los trabajos de carpintería.

Pero esa resistencia no pasaba inadvertida. Los técnicos del proyecto registraban que las actividades de edificación y producción de bancas no eran cumplidas, y consideraban esas reacciones como «ignorancia», «desprecio» y «desinterés». Los hechos eran sólo anotados. A pesar de su frecuencia, principalmente en el bienio 1971-1972, se volvían irrelevantes frente a la meta de instalar la escuela y del respectivo apoyo que el propietario, el líder del poblado o el comerciante daban a esa actividad, como una forma más de reforzar la dominación sobre los moradores del poblado.

El campesino y el trabajador rural eran considerados incapaces de tener sus preferencias y de elegir sus opciones. En la práctica, ellos mostraban que eran capaces de resistir, aun viviendo como los «sin tierra», siendo constantemente despojados de sus terrenos por los más poderosos, sometidos a las nuevas relaciones sociales que iban apoderándose de sus vidas y condicionando su trabajo, y con el apoyo de un sindicato despolitizado y asistencialista. Era una población constituida, en su mayoría, por parceleros que eran expulsa-

dos de sus tierras para venderlas a empresarios de las regiones centro y sur del país.

Este era uno de los reflejos del incentivo dado por el gobierno anterior (1966-1970) a la venta de tierras deshabitadas de Maranhão para la instalación de proyectos agropecuarios. Viéndose amenazados, ellos resistían con más vehemencia que en el periodo pasado (1968-1970) la llegada de la escuela, ¿esa resistencia a la escuela sería porque la población rural había dejado de creer en ella, aún siendo una institución fuera de su mundo que le era impuesta?, o ¿la resistencia a la escuela provenía de sentirse y estar amenazados por los permanentes conflictos de tierra, que los obligaban a estar siempre «arrendando», luchando o muriendo por sus posesiones?

Conforme a lo que consta en los informes de supervisión, los técnicos seguían detectando problemas referentes a la resistencia de los moradores a las actividades de desarrollo comunitario. Ese desinterés se va generalizando. Por un lado, las reuniones de los técnicos y moradores no se hacían regularmente; no había programación para asegurar una continuidad de acción; los contactos para conocer y resolver los problemas de las escuelas seguían haciéndose con los monitores y los líderes de los poblados. Todo esto provocaba que la aceptación de la escuela «João-de-Barro» por parte del campesinado fuera cada vez más difícil. Las ideas del «Maranhão Nuevo» iban siendo olvidadas en la confrontación con la realidad vivida por los parceleros y trabajadores rurales.

En el análisis de los informes de supervisión del período 1973-1974, a pesar de los cambios introducidos en función de la reorganización administrativa del proyecto, se percibe que, además de la intensa migración, se producía la desaparición de algunos poblados por la fusión de propiedades o por la incorporación de tierras de la Unión a propiedades privadas mediante el despojo a los campesinos. Esto impidió los trabajos de movilización que los técnicos del proyecto pretendieron realizar. Entre un viaje de supervisión y otro podría haber serias alteraciones en un poblado, desde su propia desaparición hasta, incluso, el abandono de la edificación o el cierre de la escuela debido a la voluntad del nuevo dueño, y conflictos de tierra que tenían como resultado parceleros muertos o heridos.

En esa pelea en que se había transformado la vida del campesino marañense, ¿cómo no esperar actitudes de resistencia a ideas y conocimientos diferentes a su visión del mundo, transmitidas por una escuela que era percibida

como parte del Gobierno? El campesino, dentro de lo posible, rechazaba la escuela «João-de-Barro» al considerarla un instrumento ligado a aquella realidad de conflictos, que le dejaba la certeza de estar sólo de paso por aquellas tierras, siendo ésta, además, una percepción diferente a la de los técnicos del proyecto, que aún creían en la idea de que la escuela «João-de-Barro» podía fijar al hombre en el campo.

Vale la pena reafirmar que esta realidad era la dominante, no sólo en las microrregiones consideradas polos de desarrollo sino en todas las demás. Se materializaban las intenciones del gobierno de ocupar las áreas de la pre-amazonia marañense con la instalación de empresas agropecuarias grandes y medianas, pero sin resolver la cuestión de la regularización de las tierras, ni evitar el conflicto agrario que ya se había vuelto uno de los problemas sociales más graves de Maranhão.

Para una mejor comprensión de esta realidad, vale la pena retomar el tema de interferencia de los dirigentes políticos municipales, siempre presente en la llegada de la escuela «João-de-Barro», principalmente a partir de 1969. Los alcaldes eran quienes solicitaban a la Secretaría de Educación la implantación de la escuela «João-de-Barro». En el caso de que el municipio fuera seleccionado por la coordinación del proyecto, por lo tanto, la decisión del alcalde era importante. Incluía el consentimiento para la acción del proyecto, la elección de los poblados, el control sobre la participación del pueblo en las reuniones, la aceptación de los monitores y el reconocimiento de los turnos a ser pagados por la alcaldía. En esa esfera de decisión, lo importante era, generalmente, la ampliación de la hegemonía política del grupo dirigente, el cual consecuentemente, contradecía los objetivos proclamados por el proyecto en el sentido de que la escuela tendría la función de propiciar transformaciones en la comunidad en pos del bien común.

Este cuadro era generalizado en toda el área atendida por el proyecto, a pesar de los cambios introducidos en función de la reorganización administrativa del mismo y de la instalación de las nuevas escuelas. Los técnicos seguían identificando la resistencia como desinterés por la escuela «João-de-Barro». Ante dicha situación, la solución era transferir el equipo a otros poblados que se esperaba fueran más receptivos.

En forma simultánea a esa experiencia político-partidaria se presentaba la necesidad de establecer contacto con los dueños de las tierras. Esta era una regla general insoslayable, ya que los poblados en el medio rural marañense

están situados en propiedades privadas. En virtud de lo anterior, la esfera de decisión de los propietarios iba desde el consentimiento para la implantación de la escuela «João-de-Barro» hasta la indicación del lugar donde sería construido el edificio; también les correspondía el permiso para poder emplear la paja y la madera; designaban al monitor; tenían el control directo sobre las manifestaciones políticas de los moradores e, incluso, decidían el cierre o la continuidad de la escuela.

Por ejemplo, María José de Ribamar Rocha Barboza, en un informe de supervisión registra:

«En el poblado de Sao Raimundo, municipio de Santa Inés, el propietario de las tierras donde se construyó la choza donde funciona la escuela 'João-de-Barro' expulsó a las monitoras diciendo que tenía que vender las tierras y que sólo le entregaría las bancas al alcalde. Como no podía trasladarme al poblado en cuestión, le mandé un mensaje explicándole que las bancas habían sido proporcionadas por el proyecto y que él las entregara a las monitoras para que pudieran dar clases en una casa cedida por los moradores del lugar».

Otro motivo de resistencia detectado en la llegada de la escuela «João-de-Barro» se refiere a las dudas en cuanto a la postura ideológica de la misma. Según consta en informes y testimonios, a partir de 1970, además de la crisis financiera por la que pasaba el proyecto, se registraban conflictos internos a nivel de coordinación, generados por un clima de inseguridad, de sospecha y de denuncia, reflejo del contexto político regulado principalmente por el Acta Institucional No. 5. En opinión de Filomena Mota, coordinadora del MOBREAL y también del «João-de-Barro», a partir de julio de 1970 sucedió lo siguiente:

«Yo entré en el proyecto 'João-de-Barro' debido a la crisis existente. En ese tiempo el proyecto iba a cerrar, pero entonces yo entré como para hacerme responsable. Incluso el 'João-de-Barro' ya no funcionaba. No se hacía nada, era muy grande la confusión. Se decía que determinados técnicos estaban envueltos en problemas de tierra, que hacían reuniones con campesinos para decir que la tierra era dada por Dios, que no tenía dueño. Y eso llegó a oídos de la Policía Federal».

Este clima de inseguridad y denuncia, sumado a las crisis internas registradas en la Coordinación del Proyecto y a la falta de recursos financieros, contribuyó a la idea de que la escuela «João-de-Barro» tenía que ver con ideologías «externas» llamadas comunistas. Según consta en los informes de viaje y en los testimonios de quienes trabajaron en las escuelas en esa época, esa idea era reforzada por los propietarios de tierras y dirigentes políticos, cuya intención era conservar el *statu quo* y, con ello, su dominación. El discurso de la escuela, presentado por los técnicos, los asustaba.

Debido a lo anterior, la llegada de la escuela a los poblados dejó de entenderse como una actividad recibida sin oposición de los moradores y totalmente identificada con sus intereses y aspiraciones. A partir de esta idea, la Escuela «João-de-Barro» pasó a ser percibida como un espacio donde, al mismo tiempo que se reproducían las relaciones de sumisión y dominación necesarias para legitimar el orden social vigente, se daban los elementos necesarios para la resistencia de los campesinos a una nueva visión del mundo que les era impuesta.

Esa resistencia de los campesinos, fundamentada en el conocimiento adquirido a partir del sentido común, consta en los informes oficiales y es interpretada como un problema cuya solución podría darse por la vía de conversaciones con el propietario, con los dirigentes políticos y los moradores de los poblados. Era una interpretación acrítica y ahistórica del problema y, por eso mismo, desvinculada de la realidad.

La llegada de la escuela «João-de-Barro» es una historia que los entrevistados siempre recuerdan como una conquista de los campesinos o una concesión del grupo político dominante. Desde nuestro punto de vista, la escuela fue implantada en el medio rural como un mecanismo para mantener la hegemonía del grupo político que representaba los intereses dominantes en la época. Por eso, la escuela reportó en sus acciones el límite determinado por quienes tenían el poder. Uno de los ejemplos fue la movilización popular. Al principio centrada en la reunión con los campesinos para discutir sus realidades, sus problemas; con el tiempo fue siendo reducida a una simple técnica de cómo imponer y repartir tareas para la construcción de las chozas. Este mecanismo volvía la escuela aparentemente «neutra» y reforzaba la despolitización de los campesinos mediante la alfabetización, que mantenía, por lo tanto, un tipo de enseñanza adecuada a esos intereses. Y ésta era la escuela que se proponía intervenir en la realidad vigente desde su llegada al medio rural. En la práctica, según el ejemplo citado, la escuela «João-de-Barro» pasó a ser vista

por los campesinos simplemente como una «escuela del Gobierno» cuya diferencia era que no empezaba en la casa del monitor, sino en la choza construida por quien estuviera interesado en la escuela en aquel momento. Con el tiempo se venía abajo, se deterioraba, y la escuela «João-de-Barro» se cambiaba a la casa del monitor.

Por esa razón, para algunos de los entrevistados presentes durante la implantación de la escuela «João-de-Barro», o para quien participó como alumno o monitor, ésta era igual a las demás. Era un lugar para aprender a leer y a escribir, no pudiendo, por lo tanto, alterar la realidad ni resolver sus problemas. El problema fundamental era la falta de tierras para cultivar. Las áreas de tierra deshabitadas fueron vendidas o tomadas; fueron cercadas y pasaron a ser propiedad privada de grupos económicos poderosos, bajo la protección financiera y jurídica del Estado. De esta forma, el capital se fue acumulando, ya que la preocupación básica era asegurar un desarrollo capitalista en el sector agrario, posibilitando la formación del empresario capitalizado. Estos factores alteraron sustancialmente las relaciones sociales en el medio rural marañense, que se había poblado históricamente sin grandes conflictos. Las relaciones sociales pasaron a ser marcadas por conflictos graves, tensiones y violencias para asegurar la penetración del capital, aunque éste no trajera ninguna productividad a la tierra, empleada únicamente como una reserva de valor.

Conforme consta en la propuesta inicial del proyecto «João-de-Barro», la población rural sería motivada para participar activamente en la solución de los problemas educacionales de su poblado. Pero, ¿cómo se hizo efectiva en la práctica esa participación popular? ¿Habrían logrado los campesinos asumir el sentido de su propia escuela en el periodo 1967-1970?

En primer lugar, recordemos que estos campesinos, en su gran mayoría, no eran dueños de las tierras que cultivaban, aunque dependieran directamente de ellas para sobrevivir. Vivían de una agricultura de subsistencia, en condición de pobreza. Después de 1966, con el incentivo otorgado por el gobierno a la industria pecuaria, ésta se expendió en forma acelerada, exigiendo y ocupando siempre mayores extensiones de tierra y liberando mano de obra. Esto aceleró la migración forzada del campo hacia las ciudades de contingentes cada vez mayores de población.

Los campesinos, conviviendo con un sector tradicional de la agricultura, producían principalmente arroz y mandioca, con el uso exclusivo del azadón y otras herramientas manuales, y confiando en el conocimiento popular sobre el

«buen tiempo» para sembrar y cosechar. También quebraban coco babaçú para vender las almendras a un precio bajo a los propietarios de las tierras. En estas condiciones económicas y apoyada por una propuesta política, vivía esta población campesina casi totalmente analfabeta, pero, en ese momento, convocada por el Estado a participar activamente en el desarrollo de Maranhão a través de la solución del problema llamado educacional. La participación era la fórmula de obtener el consenso de la población para aceptar la implantación de los programas de desarrollo.

En el caso específico de la escuela «João-de-Barro», la población campesina fue invitada a tomar parte en la ejecución del proyecto. Pero partiendo del supuesto de que sólo hay participación efectiva si ésta se produce desde la etapa de planificación, ¿cómo se dio esto en la práctica? Por otro lado, ¿habría sido posible la participación bajo el control del Estado?

La elección de los monitores, pensada también como responsabilidad de los campesinos, era una situación variable. En algunos lugares los moradores los elegían; en otros, los alcaldes y los líderes políticos hacían la elección. A partir de 1970 los monitores pasaron a ser seleccionados a través de una prueba. Frecuentemente los moradores los proponían y los alcaldes no los aceptaban, reemplazándolos por otros.

Al proponerse evitar cualquier decisión «de arriba hacia abajo», el proyecto contemplaba una movilización popular que pretendía involucrar a todos los moradores en las decisiones. Sin embargo, éstos no fueron invitados a discutir sobre los conocimientos a transmitir, ni sobre las actividades a realizar. En ausencia de esta discusión, la propuesta curricular elaborada por los técnicos en 1968 fue reformulada en 1969 por exigencia del Consejo Estatal de Educación. Aún así, ¿hubo preocupación por el saber campesino? La nueva propuesta curricular fue elaborada por el Departamento de Perfeccionamiento del Magisterio de la Secretaría de Educación (DAM), según el *currículum* oficial. Fueron impartidos nuevos programas de matemáticas y lenguaje en las escuelas «João-de-Barro», detallando objetivos, contenidos y sugerencias de actividades que sirvieran de orientación a los monitores. En la misma oportunidad fue introducido un calendario de eventos: Día de la Madre, Día del Padre, Semana de la Patria, Desfile Estudiantil y Día del Niño, entre otros, cuyos contenidos eran muy ajenos a aquella realidad.

En los municipios en que las «João-de-Barro» estaban en etapa de instalación, esta propuesta curricular fue incluida en los cursos de capacitación que

se realizaron para formar a los monitores. Mientras tanto, en otras áreas donde ya funcionaban escuelas «João-de-Barro» (por ejemplo, Itapecuru-Mirim, Vargem Grande y Chapadinha), los programas se dirigieron específicamente a los monitores, como sugerencia, sin ninguna capacitación, supervisión, ni acompañamiento. Por lo menos, no encontramos registros de actividades realizadas con ese objetivo, ni de ejecución de las propuestas programáticas.

Por lo que pudimos deducir de la lectura de los nuevos programas, se reprodujo el *currículum* utilizado en las escuelas urbanas de la capital del estado. Fueron propuestos, así, contenidos que implicaban un modo de vida y valores urbanos que nada tenían que ver con la realidad de los usuarios de la escuela «João-de-Barro». La población campesina, caracterizada por su inserción en el sector primario, para sobrevivir enfrentaba, permanentemente, problemas como los siguientes: grandes distancias para ir a la escuela, hambre, enfermedad y usurpación de tierras. Con esfuerzo, muchos llegaban a la escuela pero debido a los problemas citados, terminaban por abandonarla. Aún así, la escuela «João-de-Barro» seguía transmitiendo a los alumnos esta nueva visión del mundo, haciéndolos creer que era la de su mundo.

De este modo, se reproducían las aspiraciones y valores urbanos que luego serían olvidados, cuando comprobaban su inadecuación para la vida del medio rural, o utilizados para fomentar los sueños sobre la ciudad y sus mitos, intensificando el éxodo y la ocupación de la periferia urbana. La escuela «João-de-Barro» fue cumpliendo su función de hacer aptos a los campesinos para vivir otra realidad social propuesta por el «Maranhão Nuevo».

Otro aspecto a destacar es que las decisiones tomadas por la Coordinación del Proyecto, en lo referente a la organización y funcionamiento, no eran discutidas con los habitantes de los poblados. Como ejemplo, citemos el hecho de que en cada escuela «João-de-Barro», por iniciativa de la Coordinación, fue instituida desde 1968 la figura del «responsable» para trabajar junto al monitor. Ese responsable, en principio elegido por la comunidad, tendría la función de dirigir y animar al pueblo para la construcción de la choza y para participar en las actividades promovidas en la escuela y en el poblado. Servía de mediador entre los monitores y la población campesina. El documento sobre sus funciones define que:

«El responsable no se debe creer dueño de la escuela, pues la escuela es de la comunidad. Cualquier problema que surja debe ser comunicado al monitor y debe resolverse en con-

junto con la comunidad. Las decisiones importantes deben ser tomadas en nuestra presencia (de la Coordinación). El monitor debe ayudar a desarrollar la escuela y el poblado, conduciendo actividades tales como: reunión de comunidad, campaña del filtro, campaña del pozo, etc.»

¿Cómo se materializaban estas ideas en la práctica? ¿Los responsables lograron mediar las relaciones de intereses entre los monitores y los moradores del poblado? Según la documentación analizada, los monitores enfrentaron desde 1968 problemas creados por los «responsables» de las escuelas, que muchas veces eran los jefes políticos del lugar, y terminaban por ejercer cierta dominación a través de la acción de los monitores. Estas relaciones de dominación culminaban, casi siempre, con el traslado de monitores a otros poblados, llevando consigo la escuela, o en su lugar, se designaba a una persona de confianza del propietario. Mientras tanto, los intereses de los moradores dejaban de considerarse, ya que la mayoría de los monitores cumplía sólo la tarea de «tomar las lecciones» de los alumnos y vivía bajo la tutela de los políticos o propietarios.

Aún así, existen pruebas de que en muchos poblados los moradores trataban de colaborar con la ejecución de las actividades escolares. Cuando aceptaban a la persona designada, le daban su apoyo y la ayudaban financieramente o con víveres cuando el pago se retrasaba. Si no la aceptaban, trataban de influir junto a los técnicos durante las visitas de supervisión para que fuera reemplazada. Por ejemplo, en el poblado Centro do Didico, del Municipio de Bom Jardim, en mayo de 1970, los tres monitores habían abandonado la escuela desde febrero debido a conflictos con los padres de los alumnos. Durante la visita del técnico del proyecto, se le daba a conocer la situación; para resolverla, se contrataba una monitora con educación primaria completa, conocida y aceptada por todos. En el caso del Centro de Zé Mestre, la escasa asistencia de alumnos no justificaba la existencia de dos turnos. Al realizarse una reunión para saber el por qué de la deserción los moradores alegaron desinterés por parte de la monitora, quien fue reemplazada. Hechos como éste eran frecuentes.

Durante el desarrollo de las actividades de la escuela, los moradores de los poblados eran invitados a participar en la compra de la parafina, en la conservación de la choza, e incluso, en los pagos de la caja escolar. En algunos poblados esto funcionaba; sin embargo, como se percibe en los informes, en la mayoría de ellos los moradores no mostraban interés en intervenir en la solu-

ción de estos problemas. En vista de ello, los horarios nocturnos dejaron de funcionar y las chozas se deterioraron; así, la escuela era trasladada a la casa del monitor o dejaba de realizar sus funciones.

En el periodo 1971-1974, este cuadro sobre la falta de participación popular se repite frecuentemente, reflejando las contradicciones del medio rural, que se manifiestan en los conflictos permanentes, principalmente entre parceleros y usurpadores de tierra.

A nivel de discurso, seguía correspondiendo a los moradores la construcción de la choza y la elección de los monitores. En la práctica, la construcción se decidía como antes: el campesino cumplía una orden, que podría ser del técnico del proyecto, del monitor, del comerciante, del propietario, del líder político del poblado o del alcalde. Ya no se realizaban las reuniones para discutir sobre quién sería el monitor y cuáles serían sus funciones para, a partir de ahí, proceder a una elección más democrática.

El poder de decisión atribuido al campesino seguía siendo asumido por los políticos y los dueños de tierras. Los alcaldes escogían los poblados donde se instalarían las escuelas, tomando en cuenta sus reductos electorales o áreas de proyectos agropecuarios. La interferencia política era intensa en el periodo 1973-1974, cuando se produjo la reestructuración del proyecto que, conforme consta en los documentos, fue una tarea difícil debido a la resistencia por parte de la mayoría de los dirigentes políticos, demostrada a través de su ausencia de las reuniones, de la falta de apoyo a las necesidades de traslado y de la interferencia en las decisiones concernientes al funcionamiento de la escuela 'João-de-Barro'. Toda esta situación era reforzada en la práctica por el hecho de que las Coordinaciones Regionales y la Supervisión Municipal, según la nueva estructura, eran dependientes de las alcaldías por la falta de recursos propios. Así, en la medida en que se concretaba esa dependencia, las cláusulas del convenio firmado entre la Secretaría de Educación y la Alcaldía Municipal iban siendo olvidadas, y la injerencia política se llevaba a cabo en las formas de hacer política adoptadas en el medio rural marañense.

La participación popular, a pesar de las propuestas de trabajo comunitario, dejaba de ser una meta para convertirse en un mito. La implantación de los nuevos modelos de reestructuración de la escuela se hacía sin consultar sobre los intereses de los monitores, alumnos y moradores de los poblados; todo era decidido a nivel de asesoría de la Secretaría de Educación y Coordinación del Proyecto «Joao-de-Barro». En la elaboración de esos nuevos modelos, el cri-

terio básico era asegurar la racionalidad, replanificando el modo de vida del campesino a partir de las técnicas de desarrollo comunitario. Era un modelo de escuela «para» la comunidad; por eso ¿se justifica la ausencia de participación de la población campesina en el momento de definir qué tipo de educación le gustaría recibir? ¿Estaría esa población satisfecha con ese tipo de escuela?

Según los documentos de la Coordinación del proyecto, la participación de la población se daría en el acto de construir la choza. En la práctica, vimos que esa intención dejaba de ser regla general. En algunos casos, el campesino resistía y no aceptaba la escuela «Joao-de-Barro»; en otros, aceptaba por imposición y obediencia al político y al propietario, y no la reconstruía cuando se venía abajo; en ocasiones se reunían en trabajo voluntario para la construcción de la escuela, más por la oportunidad de tener una escuela para los hijos que por la movilización promovida por los técnicos. Estos hechos fueron significativos en la vida de la población rural, que todavía los recuerda:

«La verdad es para ser dicha. Yo recuerdo que vino aquí una joven de la ciudad, que incluso quería llevar a mi hija para quedarse con ella, y esta joven hizo una reunión en la noche. Nosotros nos juntamos para recoger paja para la choza; fue la única cosa que se hizo todos juntos en la escuela. De ahí nada más fue hecho» (exalumno campesino, Oiteiro-Alcantara).

Desde su punto de vista, los técnicos del proyecto todavía creían que la comunidad podría «participar de modo activo y consciente en los trabajos a ser desarrollados», y que sería promovida «la participación del campesinado en el proceso de desarrollo y en su autopromoción como persona humana».

En la práctica era difícil concretar estos objetivos. La resistencia demostrada por los habitantes de los poblados y sus condiciones de vida dificultaban la acción de monitores y técnicos, en el sentido de movilizar una población que era itinerante. De acuerdo a los informes, también las acciones de los técnicos del proyecto se resumieron en actividades meramente administrativas, y los problemas identificados eran resueltos en la Coordinación o por los técnicos, sin la participación de los moradores. Incluso esa participación dirigida para construir la choza y aceptar la designación del monitor se fue reduciendo en la medida en que los objetivos de la escuela se iban ajustando a aquellos determinados por los intereses de la clase dominante, para la cual el Estado, como

mediador de esos intereses, tomaba todas las providencias en el sentido de asegurar el logro de tales objetivos.

El campesino aprendió el sentido real de las propuestas de participación para la reorganización de su medio y a rechazarlas con su propia forma de pensar y actuar. Si era una escuela del Gobierno, era lógico para el campesino que fuera el alcalde o el regidor quien propusiera el monitor. Incluso en esas actividades elementales era obstaculizada la participación del campesino. De ahí, ¿cómo esperar que este hombre llegara a participar como agente activo del «proceso de desarrollo» sin tener propiedad ni capital?

Sólo los técnicos creían en esa fórmula que, de hecho, marcaba y justificaba la dominación política y la explotación económica. El propio campesino, en aquella época, ya percibía que la escuela «João-de-Barro» era sólo para enseñar a leer, escribir y a contar:

«Yo estudié en el ‘João-de-Barro’ pero no aprendí nada para el trabajo que yo hacía. Para eso, yo sé todo de memoria; no necesitaba saber leer. Ahora, si en la escuela enseñan a trabajar, cómo se hace para agarrar el camarón, ahí sería mejor» (campesino y pescador. Oiteiro-Alcantara).

«La escuela no se preocupaba por nuestras condiciones de vida junto con nosotros, era sólo enseñar, ¡ah, y si se preocupara sería mejor, la gente no estaría tan sola!» (labrador. Imatatiua-Alcantara).

Pudimos observar que el proyecto «Joao-de-Barro» se redefinió en función del MOBREAL y del MINERVA, volviéndose una escuela complementaria que, aún siendo una propuesta externa y acabada en la práctica, generó (a pesar de sus contradicciones) condiciones para que la población entrara a participar de la escuela a partir de su resistencia. Por ejemplo, si se caía una muralla o se necesitaba reemplazar la cubierta, eran los moradores quienes decidían la continuidad o el término de la escuela.

Se puede plantear, también como ejemplo, el trabajo desarrollado por los monitores; a pesar de ser planificado y orientado por los técnicos, asumía en la práctica otra dirección, más adecuada a la realidad de cada poblado, de los alumnos y de los monitores. Una de las modificaciones fue en cuanto al horario de clases. Dependía de las actividades del monitor y de los alumnos. Lo mismo

sucedía con el calendario escolar, que cambiaba según el periodo de siembra, cosecha y de subida de las aguas.

Por lo expuesto anteriormente, la participación de la población campesina en el funcionamiento de la escuela «Joao-de-Barro» sólo logró realizarse parcialmente y en aspectos secundarios, ya sea por el autoritarismo subyacente en acciones aparentemente democráticas, o por la migración permanente, lo que generaba una constante rotación de monitores y de alumnos. Las injerencias de los propietarios y políticos fueron muy concretas en todo el periodo, dificultando la realización de un trabajo comunitario que elevara, de hecho, el nivel de vida y de participación, así como la autopromoción del campesino y de quienes ya se habían convertido en trabajadores rurales.

A pesar del esfuerzo y del deseo de aprender a leer y escribir, el cansancio y la falta de tiempo terminaban alejando al campesino de la escuela. Los monitores recordaban que los primeros meses había siempre un número elevado de adultos, que poco a poco se iba reduciendo:

«Los adultos fueron alejándose. Reclamaban por la lejanía y que llegaban de vuelta a casa tarde y cansados» (exmonitor, profesor autodidacta y labrador. Barraçao-Vargem Grande).

Sin embargo, la imposibilidad de continuar asistiendo aumentaba el interés del campesino por la escuela para sus hijos. Aparentemente anticipando más complicaciones en el problema de la tierra y viendo que los terrenos para siembra se volvían cada vez más escasos y lejanos, y los latifundios cada vez más extensos, el campesino buscaba asegurar un futuro para sus hijos a través de la escuela; ésta era para ellos el único medio de lograr, por lo menos para algunos de sus hijos, una vida mejor. No era extraño que la familia sobrecargara a varios hijos con el trabajo del campo para que los demás pudieran estudiar. En ese momento, el significado de la escuela cambia. Ya no es sólo aprender a leer y a firmar el nombre; es aprender todo lo que la escuela puede enseñar para salir de aquella situación hacia otra vida, fuera del medio rural, donde los hijos pudieran conseguir un buen empleo, capaz de mantenerlos a ellos y a los padres en su vejez.

Estas ideas eran reforzadas por los técnicos del proyecto durante los primeros contactos con el campesino, que era visto como alguien que «aislado en su medio, marginado de los recursos naturales y económicos existentes, se encuentra incapaz de, por sí solo, insertarse en el proceso de desarrollo global

del Estado». Al aceptar esa concepción, los técnicos admitían la existencia de una realidad socioeconómica, política y cultural, de la cual el campesino estaba marginado y en la que debería ser inserto a través de la escuela «João-de-Barro».

Lo que los técnicos no lograron percibir fue que aquel campesino no sobreviviría, sino que algunos de ellos se transformarían en proletariado, trabajando como asalariados, mientras otros apenas vegetarían en la periferia de las ciudades. Como el campesino si se daba cuenta de ello, sentía que por lo menos alguno de los hijos debía prepararse para este «Nuevo Maranhão».

Aún creyendo en la escuela «João-de-Barro» como medio para aprender a leer y escribir, los entrevistados no creían que ella pudiera dar soluciones para cambiar la realidad del medio rural marañense. Uno de los argumentos era que las personas alfabetizadas, o que cursaban hasta el 1er. año de primaria, luego irían a continuar sus estudios en las sedes de los Municipios o en São Luís. Este hecho, aunque considerado como un aspecto positivo de la escuela, trae consigo cierta preocupación respecto a la migración de los jóvenes para continuar sus estudios

«La escuela no me ayudó tanto, porque cuando yo estaba por escribir mi nombre, ella cerró. La vida aquí después de la escuela se desarrolló para mucha gente, para los que estudiaron, para los que se fueron» (exalumno y labrador. Mocajituba-Alcantara).

«De la gente del 'João-de-Barro' casi todos se fueron. La mayoría de los que se fueron sólo tenían hasta tercer año» (exmonitor y labrador. Leite-Itapecuru-Mirim).

«Mis alumnos se repartieron; tengo alumnos en Tucuruí, Santa Luzia, Esperantina, en la pampa y unos en el *ginasio*» (exmonitor. Barraçao-Vargem Grande).

Desde esta perspectiva: percibir la escuela como un trampolín hacia una nueva realidad, los niños y adolescentes empezaron a tratar de lograr el objetivo de ascender socialmente a través de la escuela, al mismo tiempo que seguían ayudando en las actividades agrícolas y en la tarea de cosechar y abrir el coco babazú, pero sus condiciones de vida parecían impedir que consiguieran, por medio de la escuela, su liberación.

Por otro lado, la propia escuela no pudo dejar de ejercer su función discriminatoria al entregar a las poblaciones rurales una «escuela de la comunidad» con una estructura desligada de su realidad social, transmitiendo conocimientos, valores y normas de un mundo urbano y burgués. Este tipo de escuela separaba a los que podían de los que no podían continuar estudiando. En 1975, las mil 492 escuelas «João-de-Barro» atendían a una población de 47 mil 112 alumnos en los poblados de 78 municipios. De esa población estudiantil, solamente 569 frecuentaban los cursos de cuarto año, mientras la mayor proporción se concentraba en los de alfabetización.

En el período 1968-1974 se creía realmente en el poder de la escuela. Había expectativas en torno a las promesas, primero de un «Maranhão Nuevo», donde la educación sería el medio para alcanzar mejores condiciones de vida, y segundo, de la calificación profesional como preparación para el nuevo orden social, generado por el modelo de desarrollo adoptado a partir de 1966.

En esa época, según los entrevistados, el Estado se preocupaba por el éxodo rural, pues una manera en que el campesino resolvía sus problemas de tierra era emigrando a la ciudad, pero para eso se necesitaba estar preparado, y la escuela era, según la creencia difundida en la época, el espacio que posibilitaría la formación necesaria para vivir en el medio urbano. La difusión de esas ideas propiciaba la confianza en la escuela, a punto de ser transformada por el Estado en necesidad básica, en detrimento de la tierra y de la salud.

No olvidemos que la escuela «João-de-Barro» fue una propuesta estatal, elaborada a partir de la iniciativa de un grupo político emergente, que buscaba mantener, sobre nuevas bases, la dirección política e ideológica de la población rural que, sin estar organizada, era todavía sensible a la movilización que tuvo lugar a principios de los años 60. Esa posibilidad necesitaba ser frenada, y para ello, nada mejor que una escuela para el medio rural que tuviera el discurso de la «João-de-Barro». Siendo principalmente una necesidad política, era promovida como «escuela del pueblo», «escuela de la comunidad», cuyo significado se resumía en forma explícita en el deseo de insertar al campesino en el proceso de desarrollo. Esa idea, sin embargo, al ser puesta en práctica no resistió las contradicciones de la realidad social. A partir de su propia negación, pasó a generar un nuevo significado para la escuela.

Los campesinos «sin tierra» se transformaron en emigrantes, en trabajadores asalariados, y descubrieron en la lucha para sobrevivir que, además de enseñar a leer, a escribir y a contar, la escuela «João-de-Barro» podría

tener otro significado, el de ayudarlos a comprender este mundo nuevo que ellos podían sentir pero no explicar, por ser muy diferente al suyo.

«Para mí, el verdadero significado de la escuela sería el de ayudar a la gente en el conocimiento de la realidad donde vive, de su estado. Pero la escuela que está ahí no está ayudando a la persona a descubrir la situación en que vive. Lo que hace la escuela es informar, enseñar y llevarse a la gente. Esto es, sacarla de la base» (labrador, Lago da Pedra).

Se generalizaba el desinterés por la escuela «João-de-Barro». Los campesinos y trabajadores rurales iban abandonando la choza, los equipos, cambiándose de poblado y olvidando la escuela. De esa forma, la escuela «João-de-Barro» se iba transformando en la tradicional «clase del ABC», mientras que los técnicos y los políticos difundían la esperanza de una escuela como instrumento de ascensión social y solución para superar el analfabetismo. Para concluir, la escuela «João-de-Barro» fue la escuela de la esperanza que, generando desencanto en la población rural, pudo hacer surgir, en la opinión del campesino, una escuela con otro significado.

CONCLUSIONES

Nos pareció oportuno presentar a manera de conclusión, los informes elaborados por cada uno de los grupos de trabajo, que fueron entregados durante el Seminario. Cada grupo trabajó sobre experiencias en educación de adultos que enfatizaban uno u otro objetivo del proceso educativo: a) el desarrollo de la acción comunitaria, económica y/o social o b) la conscientización y la organización de la población y la transferencia de instrumentos a individuos o grupos.

Los informes fueron realizados durante los últimos días del Seminario mientras continuaba el debate. Por esta razón no poseen ni la elegancia estilística ni la perfecta coherencia interna del trabajo hecho, individual o colectivamente, con tiempo suficiente para dejarlo «reposar» y después corregir los giros, la puntuación, en fin, para hacer todo ese trabajo que permite mejorar el texto.

Sin embargo, la franqueza aparente es su fuerza. Por un lado, porque los textos reflejan, en su contenido y forma, los acuerdos necesarios por los que pasa un grupo hasta poder expresarse bajo la forma de un informe. Por otro, porque se puede interpretar que muestran las convicciones de los participantes, aunque éstas no se presentan en forma clara desde el punto de vista conceptual. En otros términos, los informes expresan las verdades de los educadores que toman parte en el Seminario, a veces en su manera más cruda y primitiva, pero frecuentemente la verdad y lo primitivo se confunden.

Queda al lector la posibilidad de la crítica distanciada, que será bienvenida y sin duda motivará un proceso de reelaboración.

INFORME DEL GRUPO A

En el transcurso del Seminario cada presentación dio lugar a una discusión inmediata sobre los aspectos prácticos o teóricos del trabajo expuesto. El contenido del siguiente informe nace del esfuerzo realizado para hacer surgir las temáticas que configuran las preocupaciones emergentes más relevantes. Como se verá, la discusión en torno a la evaluación de los programas consideró también la problemática de la educación en general, especialmente la de la educación popular y el papel y la formación del educador popular.

Participación

Entendemos la participación como la incidencia en la toma de decisiones, referente al proceso social considerado, por parte de las diferentes instancias interesadas.

Participación es una palabra ambigua cuyo sentido, en la práctica, depende de la perspectiva política que se tome. Los discursos oficiales manipulan este término de diversas formas, pero su significado es siempre diferente del que le dan los usuarios.

En el discurso oficial la «participación» posee más amplitud que la permitida por la práctica institucional. Sin embargo, ese discurso abre un espacio de legitimación de prácticas que no son necesariamente coincidentes con la realidad y voluntad social de la institución gubernamental, la cual pretende la adhesión y el consenso popular para su propia legitimación.

En su ambigüedad, el lenguaje de participación abre espacio al proceso de participación y aprendizaje de la misma, tanto por parte de la población como de los técnicos. Esto es fundamental en una visión del Estado y de sus aparatos, no como un ser monolítico, sino como un conjunto donde se reflejan las contradicciones de la sociedad.

Las instituciones «no gubernamentales» pueden no encontrar tantos obstáculos en su práctica participativa a nivel de objetivos, metodologías y evaluación; sin embargo, puede ser que se olvide la presencia y la inevitable articulación con los aparatos estatales.

Evaluación

Constatamos que el término «evaluación» también es ambiguo, ya que puede remitir a una forma de medir resultados pre-definidos a partir de los objetivos, y al mismo tiempo a una práctica de vigilancia continua sobre el propio proceso, pero cualquier acción puede ser considerada como circunstancial o como una respuesta al contexto social más amplio, en el sentido de una reflexión permanente sobre la acción.

En la educación popular prevalece la idea de la evaluación entendida como proceso continuo de reflexión y crítica de la propia acción, que requiere la par-

ticipación de todos los sujetos implicados en la actividad. La evaluación no puede limitarse a ser una descripción, ni tampoco una mera valoración del hecho; supone explicitar un marco teórico de referencia que permita remitirse a la totalidad social definida por un tipo determinado de contradicciones. El referido marco teórico servirá como guía y revelador de la práctica. Esto supone: a) cierta coherencia en el interior del equipo, lo que no quiere decir homogeneidad ideológica; b) una voluntad colectiva comprometida con la transformación de la sociedad, y c) una producción permanente a partir de la práctica realizada.

En cualquier circunstancia, la práctica educativa tendrá parámetros y criterios de evaluación significativos, como son los cambios a nivel de su sistema de valoración. En esa perspectiva, el proceso educativo pasará de una conscientización a una práctica de organización que se proyectará en una acción colectiva de cambio.

Esta comprensión del proceso de evaluación hizo que el grupo enfatizara la contribución central de la misma para el esclarecimiento progresivo de la estrategia en cada dinámica de educación popular.

La estrategia no remite a un plan rígido y preformulado, sino a las exigencias que deben cumplirse para que los hombres produzcan su historia conscientemente.

Asumimos que cualquier plan de acción debe definir su ámbito (geográfico-social, operacional) para, a partir de ahí, determinar su modalidad de acción. Esto no se hace de una sola vez, sino que retomando permanentemente esa definición, se construye la realidad sobre la cual se trabaja.

Esto supone cierta flexibilidad, es decir, la capacidad de conducir el proceso educativo, tanto en su modalidad como en su contenido, tomando en cuenta no sólo los cambios inmediatos que suceden, sino su necesaria relación con el proceso social global. Por ejemplo, las modificaciones del Estado, los cambios a nivel productivo y mercantil, etcétera.

Esto hará que el educador esté atento para aprovechar todos los espacios institucionales mediante la utilización de la información pertinente y también para ser capaz de desarrollar todas las alianzas convenientes.

Capacitación y educación popular

Una de las primeras exigencias planteadas por cualquier acción de educación popular es la definición de lo que se entiende por pueblo.

Podemos considerarlo como un conjunto social determinado por las relaciones objetivas, en las cuales se padece explotación, control y dominio, cualquiera que sea la forma en que esto se dé. El referido conjunto social adquiere coherencia al unirse en la promoción de una alternativa de sociedad.

Entendemos la educación popular como un proceso de apropiación, producción y aplicación de instrumentos conceptuales y operacionales a nivel de la práctica ocupacional y social. En este sentido, debe transmitir conocimientos y no buscar solamente cambios de actitudes y/o conductas. Esta práctica educativa pretende ubicarse desde el punto de vista del pueblo para, de ahí, poder colaborar en la construcción de un proyecto alternativo que pueda ser suyo. A través de este proceso de asumir un presente y abrir un futuro, está contribuyendo al esclarecimiento de la identidad colectiva del pueblo como sujeto social y político.

Toda educación popular tiene una dimensión política, pero no necesariamente partidaria. Por otro lado, la formación política no es necesariamente educación popular; puede ser ideologizante y alienante.

Considerando lo dicho, no es posible definir el perfil ideal del educador popular; preferimos asumir que este educador se forja a través de una formación teórica (y no solamente de una opción ideológica), mediante una competencia técnica y un compromiso social. Todo esto tendrá sentido siempre que haya una inserción real (lo que no quiere decir imitación de formas de vida) en las condiciones concretas en que el educador popular se sienta solidario con los desafíos del usuario.

INFORME DEL GRUPO B

La concepción de la educación, y en particular de la educación de adultos, se dinamizó en forma significativa durante las últimas décadas en América Latina. En este período encontramos hechos importantes en cuanto al proceso de las políticas oficiales de educación que, en la mayoría de los casos, no fueron instrumentos para resolver el problema del analfabetismo, quedando en

simples declaraciones, excepto en aquellos países que promovieron cambios en las relaciones socioeconómicas, a las cuales fueron incorporadas la educación formal y el creciente desarrollo de programas educativos no convencionales (no formales, informales, alternativos, etc.) que atendieron a un sector importante de la población. Este conjunto de experiencias, además de transformar la concepción de educación, también contribuyó a generar nuevos propósitos educacionales, donde se observan grados crecientes y diferenciados de participación de la población.

La tendencia al desarrollo de una educación popular ocupa un lugar fundamental dentro de las alternativas actualmente encontradas en nuestros países, y éstas superan los límites conceptuales, metodológicos y técnicos de la educación tradicional. Los contenidos, por involucrar necesidades sociales de la población, generan el vínculo entre la educación y el marco político donde la sociedad se desarrolla, incorporando así la discusión de los problemas fundamentales que afectan a la comunidad, las instancias organizacionales, etc., en la búsqueda de mejores niveles de vida.

Desde el punto de vista de la dirección del Estado, algunos países asumieron prioritariamente el problema educativo y la voluntad política se expresó en los esfuerzos invertidos en las diferentes modalidades, según las características del sistema sociopolítico vigente en cada país. En este sentido, observamos que las metas educacionales más relevantes fueron alcanzadas por países que vincularon la educación al fortalecimiento organizacional de los sectores populares, a sus intereses y al establecimiento de un nuevo sistema de relaciones socioeconómicas.

En otros países encontramos programas que no tienden a profundizar la función social liberadora de la educación, sino a utilizar la educación como medio para incorporar a la población a los modelos desarrollistas, manteniendo su exclusión de los productos sociales, económicos y culturales, los cuales son apropiados por las clases y grupos dominantes de la sociedad.

Programas educativos y evaluación

En las discusiones de grupo fueron señalados algunos aspectos referentes a las condiciones planteadas por los programas para una formulación de las políticas de evaluación. En este sentido, se plantea la necesidad de una caracterización de los programas en términos realistas, es decir, del nivel de

operación y alcance real del proceso educativo en la práctica social de la población. Esta caracterización debe partir de una visión general del programa, de cómo éste se desarrolla efectivamente luego de su formulación teórica, indicando qué relación mantiene con esa formulación y cómo se producen las transformaciones. Estas características del proceso nos orientan hacia la determinación de nuevos parámetros para la superación de contradicciones generadas entre la elaboración de la teoría y la práctica educativa real, y para la formulación de un proceso de evaluación coherente con las definiciones adoptadas.

La educación popular modifica la concepción tradicional de la formulación de programas, en la medida en que la población asume una posición activa como protagonista del proceso educativo, y no sólo como ejecutora, tanto en la gestación como en la toma de decisiones del mismo. Estos principios orientan a la formulación de políticas y sistemas de evaluación que redefinan los ámbitos, métodos, limitaciones de papeles y los sujetos que realizan el proceso de evaluación.

De la caracterización anterior también deriva el problema de la formulación y reformulación de objetivos educacionales; la distancia generada entre objetivos programáticos y objetivos sociales incorporados por la población, y la necesidad de elaborar formas de acompañamiento o de interpretación del proceso educativo y social generado.

Por otro lado, se considera la vinculación de los contextos sociopolíticos donde se desarrollan los programas, el sistema político vigente y la iniciativa de tipo gubernamental y de agencias no gubernamentales. La reflexión está orientada a destacar la vinculación entre la propuesta educativa y el proyecto político que ésta contiene, explícita o implícitamente

En este sentido, se considera fundamental la necesidad de manifestar este componente, en términos de su clara expresión en los contenidos, métodos y prácticas educativas realizados por la población; y también que su análisis se oriente, especialmente, al esclarecimiento de los objetivos del proyecto, como un insumo imprescindible para una evaluación que puede incorporar a su dinámica los cambios ocurridos.

Se analiza la necesidad de dimensionar la especialidad de los programas, ya sean nacionales, regionales o locales; no sólo para una elaboración de la

estrategia de evaluación, sino también para definir el ámbito, las funciones y limitaciones que ésta posee.

Frente a la situación política de los gobiernos latinoamericanos, el carácter de los programas considera nuevas necesidades de readecuación de los límites institucionales para la articulación de programas estables de educación popular. Esto implica la necesidad de buscar la ampliación de los «espacios políticos», o de consolidación de la democracia, que permita una acción continua y permanente de los programas.

La presencia activa de la población constituye el factor fundamental del proceso educativo y, frente a diversos contextos políticos regionales, es lo que garantiza el alcance de los niveles educativos en ejercicio, el derecho a la educación y la lucha por ella.

Se tomaron dos ejes temáticos para agrupar algunos aspectos que han sido tratados por quienes trabajan en programas de educación de adultos, con especial énfasis en educación popular.

Relación entre teoría, metodología y práctica

Los participantes tienen interés en destacar e ir adoptando posiciones relativas al papel desempeñado por la teoría en relación a la práctica evaluativa. Frecuentemente la práctica se desarrolla sin vincularse a la propia programación o a alguna práctica evaluativa, consciente y sistemática; ocurre también que los métodos evaluativos empleados en los programas son una transferencia mecánica de sistemas tradicionales de tipo vertical impositivo. Los programas cuyos objetivos educativos intentan incidir en las condiciones generales de la población, frecuentemente no tienen una visión exacta de lo que se busca. ¿Cómo definir el tipo de cambio deseado, ya sean cuestiones cognoscitivas, valorativas, ideológicas o de conciencia? ¿Cómo definir la acción del educador y de la población para progresar en el tipo de cambio? ¿Cómo evaluar cambios no planeados? ¿Acaso se evalúan los cambios para los cuales contribuimos pero cuyos resultados nos gustaría minimizar o negar? ¿Cómo determinar el grado de responsabilidad de los diferentes agentes de cambio?

El educador se encuentra en un momento en que la sistematización teórica previa resultó útil, pero insuficiente, con relación a la orientación y formas de

evaluar. Por eso, se reconoce que el momento actual es un momento de búsqueda.

El presente seminario fue útil para conocer y, a partir de ahí, resistematizar experiencias de cobertura nacional que introducen la consulta permanente y la adecuación constante de sus programas, así como la participación amplia, en vez de la decisión funcional de cúpula; experiencias que buscan instrumentar métodos evaluativos que reflejen la riqueza del contexto educativo y otras riquezas que son propias de los sistemas evaluativos íntimamente relacionados con los procesos educativos de las organizaciones populares.

La posición de los evaluadores

Hubo dos enfoques complementarios que se fueron delineando a lo largo de las presentaciones:

- Aquellos que por función ejecutan la evaluación a partir de una posición exterior al grupo y al equipo de educadores populares.

- Aquellos que como tarea permanente consideran la evaluación como componente indispensable de la acción.

Son enfoques complementarios porque ambos coinciden en el interés de mejorar la acción emprendida.

Con relación a la evaluación externa, se destacaron las ventajas que ofrece por el distanciamiento y perspectiva que aporta; como desventaja se señaló su carácter de fiscalización.

La evaluación interna se presenta a partir de tres niveles:

- Del equipo promotor.
- De la población con el asesor.
- Visión crítica de la población durante todo el proceso.

La evaluación del equipo promotor se caracterizó como sistematización, y las modalidades presentadas fueron la permanente, la participativa y la sumativa; esta última es la que confronta la práctica con modelos teóricos y metodológicos.

Respecto al nivel población-asesor, se señalaron formas de recuperar la evaluación que la población siempre hace de los diferentes programas, de manera que responda a las exigencias e intereses de ésta.

La visión y evaluación crítica de la población durante el proceso constituye una forma política, pedagógica y cultural adecuada a la perspectiva de apertura de un espacio creciente de poder para esa misma población.

En ese sentido, y para concluir, lo que está en cuestión no es la validez de los agentes institucionales, sean éstos internos o externos, sino las condiciones y el compromiso del conjunto de evaluadores respecto a las necesidades objetivas y subjetivas de la población para la realización de los proyectos. Por tanto se debe recomendar la inserción de los agentes en los grupos, viabilizando una evaluación en confrontación permanente y la devolución a los grupos de la evaluación realizada por los agentes.

Finalmente, se destacó el carácter político de la evaluación:

- por la manipulación de la información;
- porque muchas veces es impuesta por quien controla el dinero;
- por el tipo de recomendaciones y su posible obligatoriedad, y
- por los intereses a los que sirve.

SUGERENCIAS

De las consideraciones precedentes, se infiere que siendo la educación de adultos, en su enfoque de educación popular, una alternativa educacional con profundo contenido social, requiere ser realizada a través de programas adecuados, coherentes y con clara voluntad política.

Se habla de educación en el sentido de que dadas las características propias del destinatario, ser histórico y social, productor de cultura y con capacidad técnica y política de dirigir su propio destino, no puede ser tratado como un ser inmaduro; al contrario, debe tomarse en cuenta su realidad, sus motivaciones personales y sociales y sus procesos de aprendizaje.

La coherencia debe existir en todos los elementos que configuran el programa: desde los fundamentos ideológicos que lo sostienen, los objetivos sociales considerados, la perspectiva de las clases populares protagonistas de la

acción educativa, hasta los resultados cuantitativos y cualitativos que se pretende lograr en términos mensurables.

Para el desarrollo y generalización de estos programas, es de suma importancia la voluntad política y el apoyo orgánico gubernamental en la medida en que se propongan la transformación de las estructuras sociales. De otro modo, la educación popular, derecho del pueblo, continuará siendo una acción educativa aislada y limitada.

Así, la evaluación debe estar inserta en el mismo proceso metodológico del programa como uno de sus componentes esenciales, explicitando claramente sus elementos:

- El objetivo de la evaluación: se refiere al objetivo a partir del cual se evalúa. La evaluación se propone conocer antecedentes, analizar e interpretar para poder tomar decisiones en base a una amplia gama de información. Estas decisiones tienen que ver con modificaciones en el funcionamiento o en la estructura de un programa, realizadas con la finalidad de lograr mayor eficiencia.

- Las técnicas e instrumentos a emplear deben ser confiables, lo que da lugar a la evaluación participativa, que es la revisión conjunta de lo que se realiza, hecha por los miembros del equipo y participantes involucrados en el proceso. No debe descartarse la evaluación interna que puede completar la información, posibilitando la inclusión de diferentes perspectivas.

- Las fuentes de información que permiten conocer la amplia gama de efectos, tanto previsibles como imprevisibles, que pueden ser detectados y que de alguna manera reflejan las incidencias del programa.

Todos estos aspectos de la evaluación tienen como referencia inmediata los objetivos del programa y como limitante, el marco estructural en el cual éste se desarrolla.

Se entiende que la evaluación así concebida permite también el rescate de experiencias que generan nuevos conocimientos a ser socializados en un proceso dinámico y permanente, por lo que es necesario establecer nuevos enfoques que superen las modalidades verticales y exteriores al grupo donde se realiza el acto educativo.

En relación al problema de información, documentación y sistematización de experiencias de educación popular, se sugiere:

- Establecer un centro de documentación que permita concentrar los materiales y que funcione como centro de referencia para los grupos de trabajo populares.

- Que se dé importancia a otros medios de difusión, audiovisuales y cintas grabadas, como insumos fundamentales para la comunicación horizontal de experiencias

Desde el punto de vista de la investigación educativa, se sugiere profundizar los estudios sobre sistemas educativos populares, sus formas de educación y la búsqueda de aceptación oficial o legal de la evaluación popular.

INFORME DEL GRUPO C

Para la realización del informe-síntesis, el Grupo C contempló, en una primera instancia, la tipología de los trabajos presentados, donde se explicitó la naturaleza de las instituciones que se hicieron representar, las áreas investigadas y los enfoques metodológicos utilizados, continuando con una reflexión sobre los tópicos enfatizados en los debates:

- El papel de la evaluación y del evaluador;
- los obstáculos en la evaluación;
- metodologías y participación de la comunidad;
- impacto de la evaluación y utilización de los resultados.

Tipología de los trabajos presentados

Los trabajos presentados y debatidos fueron elaborados por entidades gubernamentales y no gubernamentales. Los temas investigados contemplaron las áreas de alfabetización de adultos, educación para el trabajo y apoyo a la enseñanza formal.

En cuanto a los enfoques metodológicos, se observó que las instituciones hicieron, preferentemente, evaluaciones de tipo cuantitativo, constatando que los métodos cualitativos se usaron sólo en microexperiencias. Entre los cuali-

tativos, la evaluación participativa únicamente fue usada por entidades no gubernamentales (por ejemplo, el proyecto de Apoyo a la Enseñanza Formal en Chile y el de Educación para el Trabajo, en Argentina).

El grupo señaló claramente la importancia de definir e integrar, en función de la necesidad de los proyectos, aspectos cualitativos y cuantitativos que deben ser considerados en la evaluación.

En cuanto a los modelos de evaluación empleados, predominó la evaluación de proceso y producto, mientras que el diagnóstico cualitativo sólo fue utilizado en microexperiencias de entidades no gubernamentales.

En el transcurso de algunos trabajos se constató la realización de la evaluación en dos niveles:

- Evaluación inmediata con la función de medir las acciones del programa;
- evaluación en una perspectiva histórica, con la finalidad de sistematizar las experiencias en forma acumulativa, y así amparar nuevas experiencias y proyectos.

Se identificó la evaluación participativa como la más indicada para llevar a cabo la evaluación en esos dos niveles; metodología que permitirá también la observación y evaluación de otros resultados en el transcurso del proceso educativo.

El papel de la evaluación y del evaluador

En cuanto a la función de la evaluación, uno de los puntos más discutidos se refiere a la relación que existe entre la evaluación, el proyecto educacional de una institución y su inserción en el contexto político-económico determinado históricamente. Un proyecto político claramente explicitado facilita la evaluación; un proyecto político leído entre líneas, dificultará el trabajo del evaluador.

El papel de la evaluación para el grupo consiste en servir de regulador para el proceso de educación, siempre que éste parta de una reflexión crítica de las acciones y conduzca a un juicio y a la reformulación de la práctica usada, fundamentando la toma de decisiones.

Evaluar los programas para adultos implica una toma de conciencia del significado individual y social de la acción desarrollada.

La responsabilidad de la evaluación en el rechazo o consolidación de ciertas prácticas aumenta por la manipulación que de ella se hace, ya que está fuertemente inserta en el proceso político. Esta debe ser considerada eminentemente educativa. Como tal, la evaluación participativa parece indicar que no se puede desvincular la evaluación del acto de educar, ni éste de una visión de sociedad.

Como acción educativa en sí misma, la evaluación debe fomentar el uso creciente de instrumentos en las poblaciones involucradas para que éstas se apropien progresivamente de los instrumentos de la práctica evaluativa, creándolos y recreándolos a través del ejercicio crítico al que tienen derecho, calificando las propuestas educativas en las que participan.

El evaluador de los programas de educación de adultos debe encontrar espacios de acción entre la instrumentación política a la que conduce la evaluación y la visión histórica de su papel, de su función transformadora.

Obstáculos en la evaluación

Los obstáculos detectados en la evaluación reflejan las propuestas educativas y el contexto históricamente definido en el cual éstas se insertan. Tales obstáculos pueden situarse en dos niveles: el primero se traduce en las presiones políticas e institucionales que se presentan en la práctica evaluativa, por ejemplo: la no explicitación de los objetivos de la intervención en la realidad, imprecisión en las finalidades de las propuestas de educación de adultos puestas en práctica, el papel secundario otorgado a la evaluación, el desfase existente entre la creación de espacios destinados a la evaluación y la reducida injerencia en la acción que se les otorga, el grado de centralización de las instituciones en la recolección de las informaciones, etcétera.

En un segundo nivel, estos obstáculos se ubican al interior de las propuestas educativas y en los factores específicos relacionados con la evaluación.

En lo que se refiere a los límites de las propuestas se puede destacar:

- Falta de claridad en la formulación de los objetivos de las propuestas educativas;
- carencia de recursos financieros destinados a los proyectos de evaluación;
- escasa retroalimentación de los resultados a las poblaciones involucradas;
- la evaluación normalmente se conduce según una visión interna de los programas, sin considerar los aspectos sociales que les son inherentes.

Respecto a las cuestiones específicas relacionadas con la evaluación tendríamos:

- La complejidad de evaluar acciones dentro de una realidad esencialmente cualitativa;
- la dificultad en la selección de variables-clave para la realización de la evaluación;
- el distanciamiento entre quien evalúa y quien concibe o instrumenta acciones educativas;
- las limitaciones impuestas por las evaluaciones efectuadas al interior de las propias instituciones.

Utilización de los resultados e impacto de las evaluaciones

Aunque, como se expresó anteriormente, la evaluación en la educación de adultos sea imprescindible para la elaboración y desarrollo de nuevos planes y proyectos educativos, y para la optimización, adecuación y actualización de los vigentes, es obvio que quienes determinan las acciones a ser realizadas son los gestores de la política y no los evaluadores.

Efectivamente, quien valora las evaluaciones y decide sobre las acciones que de ahí se originan, son aquellos que detentan el poder en los órganos encargados de ofrecer servicios educativos, encontrándose éstos en la dirección de la sociedad.

En este sentido, se sabe que los objetivos políticos de las esferas de la gestión social son cambiantes. A veces coinciden con los sectores populares. La utilización de los resultados de los procesos evaluativos depende, entonces, de las orientaciones político-ideológicas de quienes dirigen las organizaciones.

De esta forma, en muchos casos, los resultados son empleados para la reafirmación o legitimación de los procesos analizados; algunos son fragmentados y aplicados sólo en parte, perdiendo así la riqueza y capacidad transformadora, y únicamente una parte de ellos se aprovecha con todas sus potencialidades.

Este resumen no pretende devaluar el papel de la evaluación, sino justamente tratar de precisar cuál es el trabajo concreto que le compete en la transformación de las estructuras educativas y cuáles son las posibilidades de influir, mediante su impacto, en la resolución de las demandas educativas comunitarias.

Así, el efecto de la evaluación puede ser estimado tanto a nivel de los propios programas (micro) como en el contexto social más amplio (macro).

A nivel micro se espera, en primer lugar, un cambio en cuanto a la forma en que los participantes enfrentan sus problemas, ya sea individual o comunitariamente; es decir, un aprendizaje de las estrategias para abordar y modificar su propia realidad histórica.

Existe, además, la expectativa de que el proceso de evaluación permite conocer mejor las necesidades de la población-meta y facilita la introducción de modificaciones en los programas a fin de ajustarlos a las necesidades reales de la población referida.

En síntesis, la evaluación a nivel de programa podrá ejercer un impacto en el mismo si es predominantemente formativa para todos los involucrados en el proceso educativo. Este tipo de evaluación tiene más posibilidades de lograr un impacto.

Por otro lado, el efecto de la evaluación en el contexto social más amplio debe ser estimado en términos de su contribución a la transformación de la sociedad, volviéndose más difícil alcanzarlo. Sin embargo, el impacto está en

mejores condiciones de ser logrado al mediar una mayor participación comunitaria en el proceso de evaluación.

Por último, creemos que la participación del pueblo en la democratización de la educación, en particular, y del conjunto de la sociedad, en general, es lo que influirá decisivamente para que las evaluaciones realizadas por técnicos y educadores puedan redundar en beneficio de los sectores populares, colaborando de esa manera en las transformaciones que el sistema educativo necesita.

Sugerencias y recomendaciones

Tomando en cuenta lo expuesto y el debate realizado, el grupo sugiere y recomienda:

- Buscar una mayor explicitación de los supuestos teóricos de las propuestas de educación de adultos en desarrollo, ya que en el seno de los mismos, en la visión del hombre, del mundo y de la educación, estarían los grandes referentes de la práctica evaluativa.

- Incorporar todo el proceso educativo en las acciones evaluativas (el contexto político y socioeconómico donde las propuestas se encuentran insertas; los marcos referenciales de esas propuestas; espacios destinados a la evaluación dentro de las instituciones y grupos; las acciones educativas en sí mismas y la evaluación de la línea de evaluación adoptada).

- Definir en forma clara y precisa los objetivos de las acciones educativas, buscando favorecer la evaluación de las mismas para retroalimentar el proceso educativo.

- Crear mecanismos que posibiliten la descentralización de la educación y, consecuentemente, de la evaluación.

- Desarrollar dos planos de evaluación: evaluación inmediata para retroalimentación del programa y evaluación en una perspectiva histórica.

- Mayor sistematización de las experiencias para que éstas sean suficientemente aprovechadas a lo largo del proceso educativo y se constituyan en referencia para nuevas propuestas.

- Devolver los resultados de las evaluaciones a las poblaciones involucradas.

- Crear mecanismos para que esas poblaciones exijan resultados de las acciones sociales y educativas desarrolladas en la sociedad.

- Que el evaluador efectivamente ocupe el espacio que le es otorgado en el contexto de las instituciones y grupos que promueven la educación de adultos.

- Pensar que las formas más participativas de evaluación corresponden a los sistemas participativos de la acción educativa.

INFORME DEL GRUPO D

Caracterización del Grupo D y forma de trabajo

- El Grupo D se constituyó con agentes del MOBRAL oriundos de todos los estados/territorios de Brasil.

- Este grupo, imposibilitado para participar activamente en otros, aceptó como opción invitar expositores de temas de mayor interés además de asistir a las reuniones plenarias.

- El Grupo D hizo una síntesis de las principales propuestas educativas presentes en el Congreso, y de los problemas y escollos de la educación.

- Enseguida se buscó hacer una adecuación de los temas a la realidad de la Fundación MOBRAL.

Propuestas educativas del Seminario

- Énfasis en el hombre como un todo: ser, crecer, vivir en plenitud.

- Educación permanente: un proceso que no termina.

- Educación como proceso de integración de la persona en la sociedad y como respuesta a la vida y a los intereses de la población.

- Educación y solución de problemas del pueblo.
- Educación liberadora que crea y despierta una conciencia social-política.
- Currículos y programas que dan respuesta a intereses reales de la población.
- Currículos no elitistas volcados a la vida, a la integración.
- Currículos y programas no formales, flexibles y adecuados a la realidad del pueblo.

Obstáculos y problemas de esa propuesta educativa

- La educación y las estructuras sociopolíticas.
- Programas y currículos que ocultan intereses de grupos.
- Educación alternativa, no formal, obstaculizada por la burocracia.
- Limitaciones impuestas por los órganos oficiales.
- Prioridades oficiales alejadas de las necesidades educativas.
- Omnipresencia de las instituciones oficiales en las personas (funcionarios, burócratas).
- Falta de compromiso y desinterés por la causa del hombre, del pueblo.

El contexto del MOBRAL

- Es necesario recordar que el MOBRAL trabaja desde su fundación con cifras grandes. Este hecho se vuelve importante en la medida en que exige una operacionalización a gran escala y, consecuentemente, una estructura compleja.
- Los problemas que surgen están siempre ligados a las dificultades operacionales.

- ¿Cómo trabajar con la integración del hombre marginado de la sociedad?

- ¿Quién es ese «destinatario del MOBRAL»? En teoría, sería todo hombre marginado, ya que la propuesta del MOBRAL se hizo genérica y no particular sobre tal o cual sector de los usuarios.

Autocrítica de la institución MOBRAL realizada por el Grupo D

- ¿El MOBRAL tiene total y absoluta autonomía para desarrollar un programa educativo?

- ¿Cómo promover el desarrollo de todas las potencialidades de la persona marginada?

- ¿Cómo despertar su conciencia crítica?

- ¿Cómo entregar instrumentos a ese hombre marginado a fin de que sea un hombre en plenitud?

- ¿Los programas del MOBRAL conducen a esos objetivos?

- El discurso propone soluciones para los problemas detectados, pero en la práctica es imposible lograr los objetivos.

- ¿Cómo llevar a 4 mil municipios brasileños una propuesta que sea capaz de adecuarse a la realidad local, si esos programas no están desprovistos de formalismos burocráticos?

- ¿Los educadores del MOBRAL (coordinaciones, técnicos, supervisores, alfabetizadores) están conscientes de las propuestas educativas?

- ¿Los educadores tienen un compromiso real con la causa o se comportan como meros funcionarios asalariados?

- ¿Las comisiones municipales logran asimilar los principios educativos y traducirlos a la práctica?

- ¿Cómo se resuelve el problema de la discontinuidad de propósitos a raíz de los cambios políticos en los municipios?

- ¿Si es en los municipios donde los prOgMmaS se realizan, cómo se garantiza la continuidad de los principios educativos en la mente de millares de nuevos agentes municipales cada cuatro años?

- ¿Cómo resolver la contradicción de un programa que busca la integración total del hombre (educación liberadora) en un contexto político de limitaciones democráticas?

- ¿Qué idea tenemos sobre nuestro concepto de voluntariado? ¿El contenido de ese concepto, será el mismo en todas partes? ¿Es posible unificar ese concepto en una estructura como el MOBRAL?

- ¿Se cree realmente en la idea de movilización de voluntarios?

- ¿La movilización del voluntariado es un soporte realista de un programa educativo continental? ¿O no pasa de una cruzada ilusoria y utópica?

- ¿La institución política oficial es un «caballo de Troya» dentro del MOBRAL y en la cabeza de sus agentes? ¿Es imposible convertir este hecho en una estrategia contraria: transformar el MOBRAL en «caballo de Troya» dentro de un organismo oficial?

- ¿Esa nueva estrategia representa un suicidio para el MOBRAL, o es imposible que el técnico adquiera una postura de evaluación crítica que logre transformar la institución?

En cuanto a las formas de abordar el tema evaluación, el grupo reconoce que las dificultades señaladas también se reflejan en su trabajo, pero otra dimensión, la dimensión masiva y casi continental, y se pregunta:

- ¿Cómo definir claramente los objetivos de la evaluación?, puesto que dentro de esta dimensión, por lo general, los subproductos obtenidos son más importantes que la finalidad misma.

- ¿Cómo capacitar a millones de personas para manejar las informaciones obtenidas, buscando asegurarles un espacio real a nivel de decisiones dentro de la institución?

- ¿Cómo ejercer la vigilancia y la crítica sobre esta práctica, reconociendo las limitaciones institucionales y la capacidad operativa de los diversos grupos involucrados?

- ¿Cómo conciliar dos dimensiones existentes dentro del trabajo: una de masas y otra de base, para el estudio y reflexión?

- ¿No sería esto una realidad existente, susceptible de investigaciones generadoras de trabajo concreto para todos los educadores?

- ¿Vale la pena continuar un trabajo de base, y los parámetros de evaluación cualitativa emergen de un trabajo de base, y los parámetros de *evaluación* cuantitativa imposibilitan mejorarlos?

- ¿Vale la pena continuar un trabajo de masas cuyos parámetros de *evaluación* cualitativa emergen de un trabajo de base, y los parámetros de evaluación cuantitativa imposibilitan mejorarlos?

Sugerencias

Reconociendo que los cuestionamientos planteados emergen siempre analizar la evaluación como proceso educativo, y tratando de respetar el tema del Seminario, el grupo propone:

- Una apertura de espacio a nivel nacional, estatal y municipal para análisis y reflexión de las interrogantes surgidas, dentro de la perspectiva de la evaluación.

- Promover un diálogo con otras instituciones y técnicos que trabajen en educación de adultos, para obtener un aprendizaje mutuo a partir del intercambio de experiencias de evaluación.

- La búsqueda de una estrategia de evaluación coherente con las dimensiones de la acción desarrollada, que permita el ejercicio de la vigilancia y de la crítica.