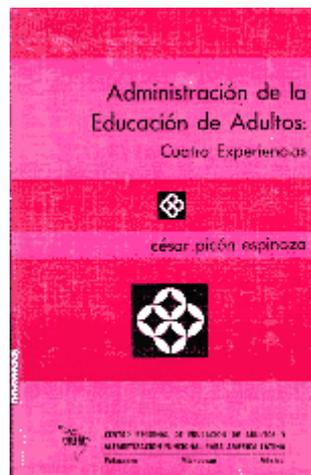


# Administración de la educación de adultos: cuatro experiencias

César Picón Espinoza



CREFAL 1982

## **CONTENIDO**

### **EXPERIENCIA 1:**

Administración del proceso de la reforma de educación de adultos en el Perú en los setenta

### **EXPERIENCIA 2:**

Administración de un programa regional de maestría en educación de adultos, con un enfoque metodológico participativo

### **EXPERIENCIA 3:**

Administración de la educación de adultos en una situación revolucionaria: el caso de Nicaragua

### **EXPERIENCIA 4:**

Administración de proyectos de educación de adultos dentro del desarrollo global de las áreas rurales: obstáculos principales

## EXPERIENCIA I:

### ADMINISTRACION DEL PROCESO DE LA REFORMA DE EDUCACION DE ADULTOS EN EL PERU EN LOS SETENTA

## SUMARIO

### PRESENTACION

#### I. ANTECEDENTES:

I.1 Reforma de la Educación en el Perú: Una visión crítica y comprometida.

I.2 Resumen situacional de la educación de adultos, en las dos últimas décadas, antes de la Reforma de la Educación de los setenta en el Perú.

I.3 El perfil de la nueva educación de adultos en el Perú (de 1973 a 1977)

#### 2. EXPERIENCIA NACIONAL DE LA PUESTA EN MARCHA DE LA REFORMA DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN EL PERU:

2.1 Qué se intentó y para qué fines.

2.2 Cómo se preparó y previó su realización.

2.3 Cómo se aprobaron y decidieron las propuestas para su puesta en ejecución.

2.4 Cómo se ejecutó y qué modificaciones se introdujeron en el proceso de ejecución.

2.5 Qué problemas se confrontaron, cómo se solucionaron o en qué forma afectaron la ejecución.

2.6Cuál es el balance entre lo intentado y lo logrado.

2.7 Qué lecciones se pueden extraer de la experiencia y cómo se aprovecharon o se podrían aprovechar.

## BIBLIOGRAFIA

## 1.1 REFORMA DE LA EDUCACION EN EL PERU: UNA VISION CRITICA Y COMPROMETIDA

### LA REVOLUCION PERUANA

#### LA REFORMA DE LA EDUCACION

#### ASPECTOS POSITIVOS DE LA REFORMA DE LA EDUCACION EN EL PERU

#### ASPECTOS CRITICOS DE LA REFORMA DE LA EDUCACION EN EL PERU

#### PUNTOS CRITICOS EN LA APLICACION DE LA REFORMA DE LA EDUCACION EN EL PERU EN SUS TRES ULTIMOS AÑOS (1977 - 1979)

---

---

### LA REVOLUCION PERUANA

El 3 de octubre de 1968 se produce en el Perú un golpe de estado. Se pensó en ese momento que se trataba de un golpe de estado más que se agregaba a los muchos que hemos tenido durante nuestra historia republicana. Sin embargo, pronto se advirtió que tal presunción parecía no ser exacta. En efecto, el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada comenzó a tomar ciertas medidas concretas que, en forma coherente y progresiva, estaban destinadas a cambiar el ordenamiento tradicional de la sociedad nacional.

La nacionalización de los yacimientos petrolíferos de la "Brea y Pariñas" en poder de la International Petroleum Company (IPC), la reforma de la banca, la reforma de la empresa, la reforma agraria, el establecimiento con carácter prioritario de un nuevo tipo de propiedad que se denominó "propiedad social" dentro de la pluralidad económica del país, el nuevo modelo de conducción de los medios de comunicación social destinado a favorecer la participación de las organizaciones de base, la vigorosa política internacional que afirmaba la posición tercermundista del Perú, son algunas de las realizaciones concretas que demuestran objetivamente que desde el 3 de octubre de 1968 comenzó a transformarse el ordenamiento tradicional de la sociedad peruana.

Se había generado un Proceso Revolucionario que, en su "primera fase" (3 de octubre de 1968 - 29 de agosto de 1975), presentó con vigor su autonomía conceptual ideológica y recusó al capitalismo como "originario de la situación de subdesarrollo y dependencia en que se encontraba el país" y recusó también al comunismo "por sus aplicaciones totalitarias".

La Revolución se definió "humanista, independiente y nacionalista". En la primera fase, la Revolución enfatizó su persición de "no capitalismo y no comunismo"; y su meta fue instaurar la "democracia social de participación plena", que se daría cuando se transfiriera el poder económico, político y social a las organizaciones de base. El Modelo Peruano, en la práctica, fue caracterizado como "vía a un socialismo no totalitario", que recogía las mejores tradiciones del pensamiento libertario y cristiano.

Es, dentro de este contexto histórico, que surge como un imperativo la necesidad de un cambio profundo de la educación peruana.

La educación peruana revelaba profundos desequilibrios y acusaba graves deficiencias en el orden cualitativo y cuantitativo. Algunas de tales deficiencias eran las siguientes:

Analfabetismo creciente.

Desatención de los niños de grupos sociales marginados.

Ausencia de un sistema de educación de adultos.

Educación al servicio de una minoría.

Desconexión de la realidad.

Falta de sentido peruanista.

Intelectualismo, memorismo, tendencia academizante.

Inadecuada promoción y selección del magisterio.

Rigidez, burocracia y rutina.

Distorsión administrativa y financiera.

## LA REFORMA DE LA EDUCACION

En septiembre de 1969 (a menos de un año de iniciado el Proceso Revolucionario) se establece la Comisión de Reforma de la Educación, con la misión de proponer una reestructuración total del sistema nacional de educación.

La integración de dicha comisión fue, sin lugar a dudas, un acierto. Se convocó la participación de prominentes profesionales de diversas disciplinas y campos de actividad. La composición fue interdisciplinaria.

Tal composición permitió que la problemática educativa no fuera considerada única y exclusivamente -como había ocurrido en las anteriores "reformas de educación" del siglo XX en el Perú desde una perspectiva pedagógica. En la comisión se contó con la participación de educadores, filósofos, antropólogos, economistas, sociólogos, psicólogos, ingenieros, abogados, médicos, lingüistas, arquitectos, administradores, planificadores, tecnólogos, etc.

La conformación de este equipo interdisciplinario permitió que se analizara con un criterio más amplio y objetivo la problemática global de la sociedad peruana en general y la problemática de la educación en particular.

La estrategia de trabajo que optó la comisión consistió en hacer un análisis de la problemática nacional y, como parte de ella, un análisis a fondo de la problemática de la educación, contando para el efecto con el concurso de instituciones y personas que habían realizado estudios en la materia. Como resultado de tales análisis: se formuló el marco doctrinario de la nueva educación, se diseñó la estructura del nuevo sistema y se formuló los lineamientos básicos de estrategia para su aplicación.

La formulación doctrinaria de la nueva educación peruana es ampliamente conocida y ha concitado el interés de la comunidad internacional. Rompe los esquemas conceptuales más o menos convencionales acerca de la educación e intenta la sistematización de una doctrina dentro de la más audaz concepción general de la educación permanente para aplicarse en una sociedad nacional concreta.

La Educación Reformada postula tres grandes fines:

- i. La educación para el trabajo y el desarrollo;
- ii. La educación para la transformación estructural de la sociedad peruana; y
- iii. La educación para la autoafirmación y la independencia de la nación peruana.

Por razones de extensión del presente trabajo no hacemos señalamientos acerca de la estructura del nuevo Sistema y la estrategia inicial de aplicación de la Reforma. En el análisis que sigue, presentamos algunas referencias sobre el particular.

## ASPECTOS POSITIVOS DE LA REFORMA DE LA EDUCACION EN EL PERU

### Responsabilidad educativa de la sociedad peruana

Desde 1972 hasta 1976 se sensibilizó extraordinariamente a la sociedad peruana en materia de su responsabilidad educativa. A diferencia del pasado en que la educación estaba asociada necesariamente a escuela, maestros y ministerios de educación, hoy día, en amplios sectores de la población nacional, el concepto de educación tiene un nuevo sentido. Expresiones como: "educación, tarea de todos", "se aprende a lo largo de toda la vida", "educación es revolución", han dejado de ser simples slogans para convertirse en prácticas sociales asumidas en forma cada vez más consciente y comprometida.

### La nuclearización: modelo organizativo para la participación educativa

El modelo organizativo de la nuclearización, creado por la Reforma para promover la participación del pueblo peruano en la gestión educativa en un determinado ámbito territorial, ha permitido -a pesar de sus limitaciones- promover y canalizar la participación de los padres de

familia, de los maestros, de las organizaciones sociales de base y de las diversas entidades gubernamentales en las múltiples tareas educativas de la comunidad nacional. En tal sentido, el núcleo educativo comunal, incluso considerando sus deficiencias de estructura, mecanismo de funcionamiento y estrategia de acción, se ha convertido en un factor dinamizador de la participación de la comunidad en la gestión educativa.

Con resultados distintos, según las particulares circunstancias de su radio de acción, la nuclearización contribuyó a: la creación de mecanismos de racionalización en el uso óptimo de los recursos y de la capacidad instalada de las instituciones educativas y de la comunidad para fines educativos; el aprovechamiento inteligente y voluntario del potencial humano de la comunidad para ciertas acciones educativas; y el surgimiento de ciertas formas iniciales de trabajo cooperativo entre organismos gubernamentales y no gubernamentales en el quehacer educativo, dentro de un proceso más amplio de acción orientada a impulsar el desarrollo global de las comunidades locales.

### Noción democrática y humanista de la nueva educación

El énfasis de la educación reformada en la atención a la educación de la mujer peruana en general, a los grupos poblacionales de las áreas rurales y de los llamados "pueblos jóvenes" (áreas urbanas marginadas), teniendo en cuenta las políticas y estrategias establecidas por el Proceso Revolucionario, contribuyó en mucho a la toma de conciencia acerca de la naturaleza y el carácter del problema social de la marginación.

Algunos logros educativos en relación con estos grupos sociales marginados presentaron ciertos perfiles de lo que podría ser una educación genuinamente humanista y democrática, empeñada en evitar toda forma de discriminación en el disfrute del bien cultural de la educación y empeñada, particularmente, en asumir con vigor y sin eufemismos su responsabilidad social frente al fenómeno de la pobreza.

### Concepción y práctica de la educación inicial

El primer nivel del nuevo sistema fue la educación inicial destinada a los niños de 0 a 5 años. Esta concepción fue, evidentemente, una de las aportaciones más relevantes de la nueva educación peruana a la comunidad internacional. Supera ampliamente el tradicional enfoque escolar y preescolar que no concedió suficiente importancia a los primeros años de la niñez.

A través de formas escolarizadas y no escolarizadas, año tras año en el proceso de aplicación de la Reforma, se incrementó la cantidad de niños peruanos atendidos por la educación inicial mediante la capacitación de la población, especialmente a la familia y a la comunidad, para que les proporcionen, durante sus primeros años, los estímulos y experiencias indispensables para el desarrollo de sus potencialidades.

Aunque la aplicación de la educación inicial tuvo múltiples dificultades, es importante referir que en los últimos años de la Reforma se otorgó una atención altamente prioritaria a los niños de las áreas rurales. Se trató ciertamente de una realización incipiente en la perspectiva del universo de atención de la educación inicial, pero no es menos cierto que su impacto fue extraordinariamente favorable y lo sigue siendo hasta el momento.

El carácter profundamente innovador del primer ciclo de educación superior

La educación superior se dividió en tres ciclos: el primer ciclo, fue la educación superior profesional conducente al bachillerato profesional; el segundo ciclo, fue de licenciatura y maestría a desarrollarse en las universidades y entidades universitarias reconocidas expresamente por la Ley; y el tercer ciclo, de altos estudios conducente al doctorado, a desarrollarse en el instituto nacional de altos estudios y en las universidades.

El primer ciclo de educación superior tuvo un carácter profundamente innovador. En efecto, los estudiantes peruanos que habían concluido el noveno grado de educación básica, sea a través de la modalidad de educación básica regular o de educación básica laboral, tenían la oportunidad de seguir una carrera profesional en el campo de las humanidades, de la ciencia y de la tecnología.

Es extraordinario el impacto que su aplicación causó . en la juventud peruana. Los jóvenes percibieron con claridad lo siguiente:

a. Los estudios que cursaron correspondieron a la educación superior, que conducían al bachillerato profesional, regulado por disposiciones normativas específicas.

b. En un período relativamente corto de tiempo -de 3 a 4 años podían llegar a ser profesionales y asimilarse al mundo del trabajo y estando dentro de él, si lo deseaban, podían seguir sus estudios en el segundo ciclo de la educación superior, ya sea en la misma línea de formación profesional que siguieron en el primer ciclo o en una distinta.

e. Las áreas de formación profesional en el primer ciclo fueron cuidadosamente seleccionadas y los correspondientes perfiles profesiográficos resultaron del esfuerzo coordinado entre el sector de educación y los otros sectores de la actividad económica y social del país.

d. Se generó una atmósfera muy positiva para el trabajo en las llamadas escuelas superiores de educación profesional (ESEP), que posibilitó que los jóvenes de ambos sexos asumieran patrones de conducta que diferían cualitativamente de los tradicionales que correspondían a la vida estudiantil universitaria.

e. El bachillerato profesional era un título profesional de carácter terminal que habilitaba a quienes lo poseían para el ejercicio de una carrera en el campo de las humanidades, de la ciencia o de la tecnología, con plenitud de responsabilidades y de ejercicio en el respectivo ámbito profesional, diferenciándose de lo que en el país se conocía con el nombre de técnico de mando medio.

f. El bachillerato profesional, así concebido, era una respuesta a las necesidades de desarrollo y transformación de la sociedad peruana.

### Reacción de los niños peruanos

Los niños peruanos, a partir de los 6 años de edad, que cursaron los primeros grados de educación básica regular, asumieron patrones de conducta que no se podían dar en la educación tradicional.

En efecto: hubo un permanente cultivo de sus potencialidades creativas; fueron estimulados en la búsqueda de respuestas en relación con el mundo físico y social; progresivamente, descubrieron la personalidad cultural del país identificando y aprendiendo a respetar sus diversas expresiones dentro de la sociedad nacional; se iniciaron en el manejo de instrumentos simples y sencillos que les permitió aprender por su propia cuenta y seguir aprendiendo con los miembros de su familia y demás miembros de la comunidad; se capacitaron en las diversas formas de trabajo grupal y cooperativo, afirmando al mismo tiempo su personalidad; fueron constantemente estimulados a tomar decisiones, haciendo uso de su capacidad reflexiva y crítica; tuvieron la oportunidad de introducirse, progresivamente, al mundo del trabajo a través de una serie de ejercicios y prácticas laborales dentro del ámbito escolar y, en casos cada vez más frecuentes, también tuvieron oportunidad de lograr algunas vivencias en el mundo real del trabajo.

### Significativo desarrollo de la educación de adultos

Se dio una gran importancia a la aplicación de la educación de adultos en el Perú. Fueron tres las modalidades para la población adulta: educación básica laboral, calificación profesional extraordinaria y extensión educativa, esta última en lo que correspondía a la población de 15 y más años.

Los programas y servicios de educación de adultos se desarrollaron considerablemente en lo cuantitativo y cualitativo. Antes de la Reforma de la Educación existían escuelas y colegios vespertinos y nocturnos casi exclusivamente en las áreas urbanas y algunos programas de educación técnica para los trabajadores en servicio a cargo de las empresas que voluntariamente se imponían tal tarea. En la Reforma, la concepción y práctica de la educación de adultos rebasó el aspecto simplemente remediar y supletorio de la insuficiente escolaridad de la población adulta y se convirtió, cada vez más y con mayor intensidad, en un elemento clave del desarrollo económico y social del país.

Se desarrollaron programas de educación de adultos -en todas o algunas de sus modalidades- en las fábricas, cooperativas agrarias de producción, sociedades agrícolas de interés social, empresas mineras, empresas pesqueras, empresas comerciales, etc. La Ley General de Educación dispuso que en todo centro de trabajo debía constituirse la unidad de instrucción, modelo organizativo que alentaba la participación de los trabajadores en la programación y desarrollo de sus correspondientes servicios educativos.

Es importante destacar, asimismo, la activa participación de las entidades gubernamentales, en sus respectivos ámbitos de acción que realizaron acciones de educación de adultos. Se estableció, gradualmente, una estrecha coordinación entre las entidades gubernamentales y no gubernamentales en el desarrollo del programa nacional de educación de adultos.

A lo referido anteriormente, cabría agregar las realizaciones en materia de atención a la educación de la mujer peruana, a los sectores poblacionales de las áreas rurales y de las áreas urbanas marginadas y a los grupos étnico-lingüísticos de las regiones de la sierra y de la selva.

En suma, la educación de adultos no significó para la Reforma la simple atención educativa a través de las escuelas y colegios vespertinos y nocturnos. Esta era solamente una de las líneas de acción -no prioritaria y que implicaba serias transformaciones- a la cual se agregaban otras líneas de acción que eran mucho más relevantes en función de la situación de cambio que vivía el país y a las cuales se orientaron los mayores recursos y energías sociales. Los resultados de la experiencia confirman la validez histórica de la opción estratégica asumida: si bien no se avanzó substancialmente en la reestructuración de las escuelas y colegios vespertinos y nocturnos, se dio en cambio el extraordinario salto cualitativo de que el pueblo peruano y sus organizaciones tomaran conciencia de que podían ser agentes directos de su propio desarrollo educativo y desencadenaron una serie de inquietudes y acciones que son históricamente irreversibles.

#### La descentralización administrativa

El ministerio de educación, entre todas las entidades del estado peruano, fue el que logró aplicar con mayor intensidad la descentralización administrativa. La red administrativa comprendió los siguientes niveles: nacional, regional, zonal y nuclear (núcleo educativo comunal).

Cada uno de los niveles tenía funciones claramente definidas y gozaba de una autonomía relativa. Obviamente, para que esta estructura organizativa funcionara, se requería la presencia y participación del elemento humano. Es éste un aspecto que no fue precisamente positivo.

#### Coordinación nacional de las acciones educativas

La coordinación intrasectorial e intersectorial de las acciones educativas tuvo en los últimos años de la Reforma un desarrollo extraordinario. Ya no se concebía la coordinación como un simple procedimiento para el logro de apoyos recíprocos y la realización esporádica de acciones conjuntas.

La coordinación se caracterizó como el elemento más horizontal del ciclo orgánico de la administración en todos sus niveles; y se la definió como la permanente búsqueda de la coherencia conceptual y metodológica para el logro de comunes objetivos, dentro de las

políticas y estrategias nacionales.

Se institucionalizaron órganos de coordinación, de composición intersectorial, con representación de entidades gubernamentales y no gubernamentales, en los diferentes niveles de la red administrativa del ministerio de educación. Asimismo, se desarrolló una variedad de técnicas y mecanismos de coordinación interna y externa en el campo educativo.

Nunca en la historia de la educación peruana se explicitó tan enfáticamente el carácter intersectorial e interdisciplinario del hecho educativo. Ello motivó que la coordinación fuera considerada como un instrumento estratégico de primer orden en apoyo al desarrollo educativo. Se problematizó a fondo la coordinación y se elaboró su marco situacional, conceptual y estratégico, planteamientos que tuvieron en los setenta y siguen todavía teniendo al iniciarse los ochenta plena vigencia referencias en materia de coordinación educativa a nivel de la comunidad regional e internacional.

## ASPECTOS CRITICOS DE LA REFORMA DE LA EDUCACION EN EL PERU

### Nota dominante de teorización

En los primeros años de aplicación de la Reforma hubo una nota dominante de teorización. Era indudablemente necesario elaborar y divulgar las concepciones básicas de la nueva educación peruana, pero concentrar las energías y esfuerzos casi en sólo este aspecto no era lo más aconsejable.

Esta actitud teorizante de la Reforma retrasó considerablemente el desarrollo de la tecnología educativa y del aspecto logística para aplicar eficaz y eficientemente la Reforma.

### Distorsión de la concentración

La señalada actitud teorizante de la Reforma determinó que se mitificara el aspecto de la concientización. En la práctica, ella consistió en explicitar la situación general de la sociedad peruana antes de la Revolución para señalar lo que estaba haciendo y lo que se pretendía hacer dentro de la nueva situación, aunque no siempre dentro de las postulaciones del mismo Proceso Revolucionario.

Hubo una evidente infiltración y distorsión política, que desvirtuó en mucho el legítimo alcance de la concientización en la forma en que lo postulaba la Reforma.

### La Operación de Alfabetización Integral (ALFIN) no alcanzó sus metas previstas

De 1973 a 1976 se programó inicialmente una meta de algo más de un millón doscientos mil alfabetizados y sólo se logró el 20%; y en marzo de 1977 el Programa ALFIN fue drásticamente cancelado. Estos hechos no pueden ser considerados como un simple fracaso técnico-edu-

cativo. Es fundamental analizarlos en el contexto de la situación que vivió el país de 1973 a 1977 y dentro del proceso global de la Reforma de la Educación Peruana.

En una apretada síntesis, conviene tener en cuenta las siguientes situaciones:

a. Había contradicciones al interior del Proceso Revolucionario, una de cuyas manifestaciones era la existencia de grupos con tendencias antagónicas que libraban una lucha sorda a nivel de la cúpula del poder. Estos grupos, según su respectiva tendencia, tenían una percepción diferente acerca de ALFIN. En el extremo derecho de la escala política se consideraba que ALFRN era una acción "comunizante"; y en el extremo izquierdo de dicha escala, era una simple acción preparatoria de otra más fecunda que vendría con el poder popular.

b. La situación política del Perú -incluso en la primera fase del Proceso Revolucionario, pero más acentuadamente a partir de la iniciación de la "segunda fase" (agosto de 1975)- no presentaba las condiciones mínimas requeridas para una movilización nacional de gran escala con participación plena del pueblo y de sus organizaciones.

c. Fue equívoco el modelo organizativo de la Operación ALFIN, pues como se planteó en su oportunidad, un órgano normativo no podía conducir un programa que requería una dinámica toma de decisiones y un manejo flexible y fluido de un aparato logístico-operativo.

d. El apoyo político que se dio a la Operación ALFIN fue simplemente coyuntural, en un momento en que gravitó considerablemente el consejo superior de educación en el movimiento de la Reforma. Desaparecido de la escena uno de los mentores de dicho movimiento, comenzó el proceso de satanización de la Operación ALFIN, que tuvo su máxima expresión en la cancelación de la misma en marzo de 1977 por un ministro de educación que definió su misión como "la readecuación de la Reforma de la Educación al espíritu de la segunda fase del Proceso Revolucionario".

e. Al interior de la Operación ALFIN se incurrieron en algunos errores: la selección de los alfabetizadores se hizo con un ingenuo criterio de carácter académico y una romántica noción de "actitud revolucionaria", que en la práctica se tradujo no pocas veces en infiltración política y desviacionismo de los propósitos iniciales que se habían definido; no se concedió mayor atención a las poblaciones indígenas monolingües; no se optimizó la participación de los alfabetizadores procedentes de las propias comunidades locales, en cuanto promotores del desarrollo global de las mismas; hubo esfuerzos teóricos pero carentes de planteo estratégico para articular la Alfabetización a procesos más amplios de desarrollo 1 económico y social de las poblaciones-meta; no se precisó estratégicamente el reto de la postalfabetización.

En un sentido general no puede considerarse frustrante la experiencia ALFIN. Analizada en su contexto histórico-social: fue un instrumento que contribuyó a tomar conciencia acerca del vasto y diversificado movimiento de educación popular en el Perú, a cargo del pueblo y de sus organizaciones, y de la necesidad histórica de contribuir a su revitalización; elaboró y sistematizó un rico marco conceptual -a partir de los datos disponibles de la situación que vivía el país en el tiempo que le tocó actuar- dentro del cual la alfabetización era solamente

el componente educativo del fenómeno global del analfabetismo; la experiencia de capacitación de los alfabetizadores, en más de un aspecto, ha sido y sigue siendo útil en relación con el proceso de formación de los cuadros de base para los programas de alfabetización; muchas de sus acciones con el pueblo organizado han sido, de hecho, el semillero de algo que va tomando conciencia y forma en el Perú: la expresión educativa auténtica del pueblo a través de la educación popular, a nivel de la alfabetización y de la postalfabetización.

#### Carencia de una estrategia de Participación

El modelo de sociedad postulado por la Revolución Peruana, con gran énfasis en la primera fase, fue la "democracia social de participación plena". La Reforma postuló, como uno de los principios básicos de la nueva educación, la participación. Sin embargo, no hubo una estrategia nacional claramente definida para la aplicación de la práctica participativa a nivel de las organizaciones de base. Las diferentes entidades gubernamentales, entre ellas el ministerio de educación, realizaron una serie de aproximaciones utilizando métodos y técnicas que, considerados en su conjunto, resultaban incoherentes y hasta contradictorios.

Concretamente, en el campo de la educación, la práctica participativa tuvo posibilidades de profundizarse, pero no contó con una estrategia coherente.

A lo expresado anteriormente se agrega el hecho de que experiencias de participación en las investigaciones de base, en la programación y ejecución de servicios educativos, particularmente destinados a la población adulta, no fueron adecuadamente estimuladas ni comprendidas por los respectivos escalones técnicos y administrativos.

#### Plan de Conversión: no fue suficientemente estudiado

El llamado plan de conversión (adecuación del sistema de educación anterior al nuevo sistema) no se basó en un estudio serio de las reales posibilidades y recursos en el frente interno del sector educación ni en el frente externo de la marcha general de un país en revolución que debía encarar permanentemente situaciones coyunturales.

Dicho plan partía de ciertos supuestos que no se dieron en la práctica y, por tal razón, los plazos que señalaba tuvieron que reajustarse constantemente.

#### Investigación insuficiente y no priorizada

A pesar de que la Reforma insistió en la necesidad del estudio científico de la realidad, como condición indispensable para el planeamiento y programación de las acciones educativas, en la práctica, lo único que se hizo en los primeros años fue el llamado diagnóstico situacional.

Dicho diagnóstico tuvo en su aplicación los siguientes factores limitativos: i) Fue realizado con una perspectiva completamente unilateral, pues para cada nivel o modalidad del nuevo sistema se hacía el diagnóstico por separado; ii) las comunidades educativas y las comunidades locales reaccionaron favorablemente al principio, pero luego llegaron a un punto de saturación por la inorganicidad y duplicidad innecesaria de tales diagnósticos; y iii) las comunidades locales comenzaron a advertir que, a través de dicho diagnóstico y pese a las postulaciones básicas de la Reforma de la Educación, eran objetos y no sujetos participantes de la investigación de base y que ésta no siempre se traducía en la programación y ejecución de acciones específicas contando con su autónoma capacidad de decisión.

Fuera de los diagnósticos situacionales, se desarrollaron por el instituto nacional de investigación y desarrollo de la educación "Augusto Salazar Bondy" una serie de investigaciones interesantes, pero éstas no fueron adecuadamente priorizadas y sus resultados (por lo menos parciales) no fueron oportunamente conocidos por los administradores y las correspondientes instancias institucionales con capacidad de decisión.

#### Política errónea en materia de mejoramiento de la situación integral del magisterio

La política general del gobierno frente al mejoramiento de la situación integral del magisterio fue, desde un comienzo, incierta y vacilante. Se perdió una magnífica oportunidad de comprometer la activa participación del magisterio en la aplicación de la Reforma.

No es el caso de que el ministerio de educación careciera de propuestas sobre este particular. Por el contrario, una comisión de alto nivel trabajó intensamente en un proyecto, que es uno de los más innovadores que se conocen en América Latina. Faltó, quizás, suficiente vigor de gestión ante el máximo organismo de decisión política.

Lo anteriormente referido creó una permanente tensión entre el magisterio nacional y el gobierno. No es que el magisterio nacional, abrumadoramente afiliado en el llamado Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP), fuera políticamente opuesto en su totalidad al Gobierno Revolucionario. Lo que ocurrió fue que, desde los primeros años de la Reforma, el gobierno no definió una política y una estrategia concretas para atender, en forma progresiva, las legítimas demandas de mejoramiento de la situación integral del magisterio peruano.

#### Carencia de una política de selección y desarrollo de personal

No se definió una política de selección y desarrollo de personal para los diferentes niveles de la red administrativa del ministerio de educación. Ciertamente existían una serie de normas, pero éstas no se sustentaban en una política clara que considerara globalmente la problemática de selección y desarrollo de personal.

Esta carencia de definición política determinó que, en no pocos casos, la selección del per-

sonal técnico y administrativo se hiciera unas veces en forma intuitiva y otras dentro de una práctica nepotista todavía vigente en el aparato estatal.

El personal técnico y administrativo en servicio, con excepción de los entrenadores de la Reforma de la Educación, no tuvo mayores oportunidades de capacitación permanente.

#### Aproximaciones insatisfactorias en materia de reentrenamiento magisterial

El reentrenamiento magisterial, en los primeros años de aplicación de la Reforma, puso énfasis en el aspecto doctrinario y en la concientización-participación, descuidando el aspecto de la tecnología educativa y el aspecto logístico-operativo de los servicios educativos. En los últimos dos años, el reentrenamiento magisterial cambió de orientación en el supuesto de cubrir los vacíos anteriormente referidos, pero el resultado práctico fue un esquematismo que dejó de incentivar la respuesta creativa del maestro peruano.

El caso es que, en materia de reentrenamiento magisterial, se pasó de un extremo a otro, siendo los dos igualmente insatisfactorios para lograr una adecuada preparación y estimulación del magisterio encargado de aplicar el nuevo sistema.

#### Durante muchos años no hubo una política nacional de tecnología educativa

La tecnología educativa fue intensamente problematizada a nivel teórico en los primeros años de la Reforma. La transferencia de la tecnología fue particularmente estudiada a la luz de la experiencia nacional y de la experiencia de los pueblos del tercer mundo. Fue una lástima que similar esfuerzo no se extendiera a la búsqueda de respuestas nacionales.

Es evidente que se hicieron algunos esfuerzos, pero éstos no correspondieron a una política orgánica de alcance nacional. Durante varios años, aunque pudiera resultar paradójico, la tecnología educativa obedeció en gran medida a la inquietud de los equipos de especialistas de los diferentes organismos normativos del ministerio de educación. Dentro de esta situación se presentaban contradicciones notorias.

Resultaba que en unos casos la tecnología educativa estaba comprendida dentro de la más ortodoxa concepción conductista y, en otros casos, dentro de un estructuralismo que se planteaba a nivel de generalidades sin llegar a desarrollar mecanismos e instrumentos específicos. Es recién, a comienzos de 1977, cuando se plantea una política nacional de tecnología educativa.

#### Carencia de programas integrados de desarrollo educativo

El programa nacional de educación de adultos es el que, desde la iniciación de la Reforma,

realizó esfuerzos persistentes para lograr la condición de componente de los planes nacionales de desarrollo económico y social. Tal vocación de articulación a un proceso más amplio de desarrollo, no se dio concurrentemente ni con la misma intensidad en los otros programas educativos.

Esta situación determinó la inexistencia de programas integrados de desarrollo educativo - que supone la articulación de esfuerzos con la participación de los diferentes niveles y modalidades del sistema- para atender a los grupos poblacionales concretos mediante un complejo de servicios educativos.

La carencia anteriormente señalada se hizo particularmente crítica, en relación con los grupos sociales marginados y las zonas deprimidas.

#### Capacitación para el trabajo: insuficientemente instrumentada

Uno de los fines de la nueva educación peruana fue su orientación al trabajo, concebido éste en una perspectiva humanista como instancia de autorrealización de la persona al producir comunitariamente bienes y servicios de utilidad social. Debido a tal orientación, una de las dimensiones esenciales de la acción educativa fue la capacitación para el trabajo, que tuvo una avanzada concepción teórica.

El problema consistió en que tal concepción teórica no fue suficientemente instrumentada: constituyó una de los vacíos significativos en las acciones de reentrenamiento magisterial; su adecuada aplicación requería de un equipamiento mínimo indispensable de los centros educativos, agudamente deficitario en el país; y se requería diseñar y aplicar una estrategia audaz y realista para aprovechar al máximo y sin causar rechazos psicológicos la plena capacidad instalada de las comunidades locales para fines educativos.

El caso es que no se definió ni se aplicó una estrategia de tal naturaleza a nivel nacional. En cambio fue otra la situación en relación con la capacitación en el trabajo, gracias a las decisiones políticas y legales que se asumieron en relación con la capacitación permanente de los trabajadores, creándose para tal efecto y como elemento de apoyo la unidad de instrucción en todos los centros laborales del país sean estatales o no estatales.

#### Educación No Escolarizada: faltan respuestas

La Reforma insistió vigorosamente en el desarrollo de las formas no escolarizadas para los diversos niveles y modalidades del nuevo sistema. Los únicos esfuerzos consistentes se dieron en la modalidad de educación básica laboral y en el nivel de educación

inicial. En relación con los otros niveles y modalidades, el reto de la educación no escolarizada no fue asumido plenamente.

Se trata de un vacío a considerar, pues es evidente que no podrán atenderse razonablemente las crecientes demandas educativas de vastos sectores de la población si no se logra desarrollar intensivamente esta forma de educación, en sus diversas expresiones.

## Inoperancia en el campo de la infraestructura educativa

El aspecto técnico-operativo de la infraestructura educativa constituyó un punto crítico en la aplicación de la Reforma. La construcción de locales escolares y su correspondiente equipamiento estuvieron sujetos a trámites administrativos sumamente rígidos, lo cual ocasionó en muchos casos innecesarios retrasos.

Esta inoperancia técnico-operativa fue de tal magnitud que, para citar un caso solamente, resulta ilustrativo referir que desde hace años estuvieron encajonados los "módulos húngaros", adquiridos por el país, para equipar los centros de educación básica y de educación superior profesional. En este punto concreto se demostró improvisación e ineficiencia.

## Burocratización de la sede central del ministerio de educación

En los primeros años de aplicación de la Reforma, debido a la carga de trabajo en la instrumentación de la misma, fue explicable el crecimiento del personal de la sede central del ministerio de educación. Pero ocurre que tal tendencia, en lugar de haber sido corregida a tiempo, se acentuó en los últimos años.

Hubo un número excesivo de personal técnico y administrativo en la sede central y, en cambio, carencia de personal, particularmente a nivel de los núcleos educativos comunales. Se tomaron algunas medidas correctivas sobre el particular, pero éstas resultaron ser todavía insuficientes.

## Carencia de una estrategia global y coherente sobre el financiamiento de la educación

A pesar de que el presupuesto público nacional asignó un alto porcentaje al desarrollo educativo, los recursos financieros fueron ciertamente insuficientes para cubrir la demanda educativa del país. El aspecto de financiamiento de la aplicación de la Reforma no fue estudiado con la debida profundidad.

En los últimos años se adoptaron ciertas medidas para acrecentar las fuentes de financiamiento interno y externo, pero éstas no obedecieron a una estrategia global y coherente de financiamiento de la educación.

## PUNTOS CRITICOS EN LA APLICACION DE LA REFORMA DE LA EDUCACION EN EL PERU EN SUS TRES ULTIMOS AÑOS (1977 - 1979)

### En el aspecto político

El 29 de agosto de 1975 se inicia la llamada "segunda fase" de la Revolución Peruana. Formalmente se mantienen los principios y se varía únicamente la metodología; es decir, la forma de aplicación de la Revolución. En tal perspectiva, se declara la necesidad de ser

pragmáticos y seguir haciendo cambios, pero "en forma racional y metódica y atenta a la realidad para no causar innecesarios trastornos".

En el campo de la educación se estableció desde febrero de 1977 una política nacional para adecuar la aplicación de la reforma de la educación "al espíritu de la segunda fase de la Revolución Peruana". En una inequívoca posición de contradicción dicha política señalaba que "todos los principios y normas Generales de la Política Educativa Nacional se inspirarán y encuadrarán dentro del espíritu y las pautas de la Ley General de Educación".

A pesar de lo señalado anteriormente es evidente que las orientaciones fundamentales de tal política esquematizaron las postulaciones básicas de la educación reformada y tuvieron un énfase acentuadamente escolarizado. Hubo algunas ausencias significativas: articulación del desarrollo cultural, científico-tecnológico y educativo; articulación del desarrollo educativo con la política nacional de empleo; y definición clara y concreta del sentido y alcances de la reforma general de la educación peruana.

El mejoramiento de la situación integral del magisterio debió merecer la urgente definición política del Gobierno, contando para el efecto con la activa participación del magisterio nacional. La experiencia histórica de la comunidad internacional demuestra que si no hay cambio en la actitud del maestro y si éste no adquiere un compromiso consciente, las posibilidades de aplicación de una educación reformada se limitan considerablemente, inclusive si en el seno de la respectiva sociedad nacional se están dando cambios profundos.

Lo señalado anteriormente tiene directa relación con el reentrenamiento del magisterio. Tuviéramos ocasión de señalar que de un énfasis fundamentalmente doctrinario se pasó a uno pragmático con especial incidencia en lo científico-tecnológico. El reto que debió encararse fue la caracterización de un reentrenamiento magisterial que combinara armoniosamente éstos y otros aspectos, pues sólo una capacitación integral y permanente al maestro peruano le permitiría participar adecuadamente en la aplicación de una nueva educación que afirmaba su perfil global y se ubicaba dentro de la concepción de la educación permanente.

En el aspecto estratégico

La estrategia de aplicación de la Reforma (a partir de 1977) puede ser caracterizada genéricamente como una "profundización gradualista con autoridad". Se propuso: evitar estancamientos, corregir desviaciones o deformaciones y variar los procedimientos.

Los resultados iniciales de tal estrategia fueron los siguientes:

- a. Regreso al centralismo absorbente de la sede central del ministerio de educación;
- b. Exodo del ministerio de educación de personal altamente calificado, a nivel de dirigentes y técnicos; y
- c. Rutina burocrática que limitó considerablemente las respuestas creativas de administradores, técnicos y maestros.

En la elaboración de la estrategia, correspondiente al período 1977-79, no se consideraron suficientemente los siguientes aspectos fundamentales:

a. Definición, a la luz de las realidades y posibilidades del país y de una evaluación integral de aplicación de la Reforma, del plan de conversión (adaptación del sistema anterior al nuevo sistema de la educación peruana).

b. Determinación de prioridades no por niveles ni modalidades, sino por sectores poblacionales y por regiones, enfatizando la atención educativa a los grupos sociales marginados y a las zonas deprimidas.

c. Determinación de procedimientos sobre la base de definiciones políticas del Gobierno, para convertir operativamente a la educación un servicio social instrumental del proceso de cambios estructurales y de las acciones de desarrollo global del país.

d. Caracterización política de la educación de adultos como componente esencial de todos los planes de desarrollo económico y social del país.

e. Profundización de la coordinación educativa nacional, en los niveles intrasectorial e intersectorial, en el siguiente entendimiento:

- En el nivel intrasectorial, considerar la necesidad de establecer los programas integrados de desarrollo educativo para los diversos grupos poblacionales y para las distintas regiones del país, contando con la participación articulado de los correspondientes niveles y modalidades del nuevo Sistema.

- En el nivel intersectorial, profundizar la articulación y coherencia del esfuerzo educativo global que hace el Estado y la sociedad nacional en relación con los objetivos nacionales de transformación y de desarrollo.

f. Caracterización de una estrategia para la profundización de la educación permanente en el Perú, teniendo en cuenta las experiencias educativas nacionales y de la comunidad internacional y revalorando el esfuerzo anteriormente realizado en las múltiples expresiones no convencionales de desarrollo educativo.

En el aspecto administrativo

Hasta 1977 todavía no estaba en ejecución el proyecto de regionalización única del país, lo cual limitaba la articulación de esfuerzos de los diversos organismos del aparato estatal. Una final determinación política sobre el particular, permitiría la caracterización de los planes de desarrollo integral de cada una de las regiones y la ubicación del desarrollo educativo como componente de dichos planes.

El modelo organizativo de la nuclearización (núcleo educativo comunal), pese a sus dificultades, ha demostrado una extraordinaria potencialidad para promover la participación y movi-

lización de la comunidad en la gestión educativa en un determinado ámbito territorial. En el supuesto de la regionalización única del país, una alternativa a considerarse puede ser que el núcleo educativo comunal deje de ser exclusivamente el escalón de base del ministerio de educación y se convierta, con los reajustes que correspondan, en el escalón de base de la red administrativa del aparato estatal.

Tal posibilidad permitiría que los promotores de las diversas agencias gubernamentales pudieran trabajar en forma coherente y articulado con los promotores de las comunidades de base en relación con los planes de desarrollo integral de dichas comunidades.

Con miras a la profundización de la Reforma de la Educación, se requiere urgentemente que el aparato administrativo del ministerio de educación gane en flexibilidad, eficacia y eficiencia. Es fundamental que la administración de la educación, en sus diversos escalones, adquiera rigor científico y técnico y esté comprometida conscientemente con su responsabilidad social de servicio al pueblo.

La inoperancia en el campo de la infraestructura educativa y la burocratización de la sede central del ministerio de educación, constituyeron dos puntos críticos que no fueron plenamente superados. No se trataba de establecer simples acciones remediales. Se imponía la necesidad de establecer una total reestructuración en estos dos aspectos específicos. Como esto no se hizo, se acentuaron las deficiencias que anotamos en la parte correspondiente a los aspectos negativos.

En el aspecto de la tecnología educativa

Resulta alentador el esfuerzo realizado en 1977 de aprobar la política sobre tecnología educativa". La tecnología educativa es concebida como el conjunto de "mecanismos, instrumentos y procedimientos empleados para hacer realidad la concepción de la Reforma que: a) Deben apoyarse en los descubrimientos en las diversas ciencias relacionadas con la educación; b) han de ser congruentes con los fines generales y los propósitos específicos de la Reforma de la Educación Peruana; y e) tienen que estar de acuerdo con la realidad cultural, social y económica del Perú".

La tecnología educativa, así concebida, comprende los siguientes elementos: el curriculum y su construcción; la metodología de la enseñanza; los instrumentos auxiliares del proceso educativo (textos, fichas, láminas, cintas magnetofónicas, etc.); la evaluación de los educandos y, en general, del proceso educativo.

La formulación anterior es útil para una primera etapa de trabajo. Convendría que, en su desagregación posterior, se considerara lo siguiente: a) La diversificación de orientación general en relación con las diferentes regiones del país; b) la determinación de niveles de la tecnología educativa (artesanal, intermedia y avanzada) en atención a las particulares circunstancias de operación de los servicios educativos, considerándose la combinación armónica y racional de los referidos niveles; e) la captación de la experiencia tecnológica de entidades estatales no dependientes del ministerio de educación, así como de organizacio-

nes no gubernamentales; y d) la captación de experiencias que en la materia tenga la comunidad internacional, particularmente en América Latina.

Para que esta política sobre tecnología educativa pueda aplicarse en forma coherente a nivel nacional, es indispensable la formulación de una estrategia que considere procedimientos de trabajo a nivel de las regiones de educación, con el apoyo de los correspondientes organismos del ministerio de educación.

Concurrentemente, parece importante actualizar la inquietud de constituir en la sede central una sola oficina de tecnología educativa para los niveles y modalidades del sistema educativo que están dentro de la jurisdicción del referido ministerio.

En el aspecto del financiamiento de la educación

La Reforma de la Educación puso mucho énfasis en la reversión de la responsabilidad educativa a la comunidad nacional, en términos de gestión y financiamiento de los diversos servicios educativos. Sin embargo, en el campo del financiamiento no se diseñó una estrategia para el logro del señalado propósito. En la práctica se hicieron concesiones demagógicas con la llamada "gratuidad de la enseñanza", porque el Estado asumió en forma indiscriminado la carga financiera de las demandas educativas que aumentaron en forma extraordinaria. Tal situación, indudablemente, favoreció mucho más a los sectores poblacionales privilegiados.

La Ley General de Educación contiene disposiciones expresas que determinan la responsabilidad de los centros laborales del país en el financiamiento de los servicios educativos destinados a sus trabajadores y a los familiares de éstos. En relación con este aspecto, era conveniente tomar las siguientes medidas:

- a. Definición política de exigir el cumplimiento de dichas disposiciones de la Ley General de Educación, considerando la situación económica del país.
- b. Establecimiento de una estrategia realista y coherente con la correspondiente definición política.
- c. Establecimiento de un eficaz y eficiente mecanismo de control y asesoramiento para promover los servicios educativos a cargo de los centros laborales, de conformidad con la política nacional de educación.

Desafortunadamente no se tomaron las medidas señaladas.

En el orden del financiamiento interno, había la necesidad de considerar cuidadosamente lo siguiente:

- a. El impulso requerido para generar recursos propios del sector educación, a base de una

normatividad inteligente que posibilitara respuestas positivas de los centros y programas educativos del país; y que permitiera que tales recursos se destinaran a la atención de servicios no suficientemente cubiertos por el presupuesto ordinario, a la generación de programas de capacitación-producción y a la extensión de servicios educativos.

b. La determinación de que los programas de capacitación-producción se sustentaran en un progresivo autofinanciamiento.

c. La definición de que ciertos servicios educativos, para determinados grupos poblacionales, no podrían seguir siendo totalmente gratuitos. Consecuentemente, surgía la necesidad de diseñar una estrategia para establecer en forma selectiva y con el criterio orientador de justicia social, los casos específicos de gratuidad total de la educación para los grupos sociales marginados; y los casos de financiamiento compartido entre el Estado y los respectivos grupos poblacionales que están en la situación de participar, en una escala diferencial, en el financiamiento de sus propios servicios educativos.

En lo relativo al financiamiento externo, hubo algunos aspectos que no merecieron la requerida atención:

a. La línea de créditos para adquisición de equipos y maquinarias, asumida por el ministerio de educación, particularmente en relación con el crédito húngaro, no parecía ser la más conveniente, fundamentalmente por razones de carácter técnico.

b. La línea de créditos con el banco mundial y con el banco interamericano de desarrollo, planteaba la urgente necesidad de un sustancial reenfoque de la capacidad operativo del ministerio de educación para evitar considerables retrasos de tiempo y aumento de costos para el país.

c. La captación de otras fuentes de financiamiento externo debía responder a una política y estrategia agresivas. En la comunidad internacional había, en general, una buena imagen de la Reforma de la Educación Peruana, que no fue suficientemente aprovechada en el mejor de sus sentidos. Fueron dos los factores limitativos que debían ser considerados de inmediato: i) La reducida capacidad de gestión internacional, debido en parte a una centralización burocrática en el instituto nacional de planificación; y ii) la insuficiencia de cuadros técnicos altamente calificados para elaborar proyectos de envergadura, que permitieran una amplia captación de donaciones y préstamos.

En el aspecto de la investigación

En 1976 se hizo una evaluación integral de la aplicación de la Reforma de la Educación, que no ha sido debidamente considerada hasta el momento. Se trata de un estudio serio, que ayudaría en

mucho a la formulación de políticas y estrategias, incluso en el período de post-reforma.

En atención a las prioridades de aplicación de la Reforma, parece ser que el esfuerzo de

investigación pudiera haberse planteado dentro del siguiente marco indicativo:

- a. Caracterización de las expresiones culturales concretas de la sociedad nacional y de sus correspondientes componentes educativos.
- b. Formación y capacitación de recursos humanos en relación con la política de empleo.
- c. Caracterización de programas integrados de desarrollo educativo para los grupos sociales marginados.
- d. Modelo de desarrollo educativo, como componente del desarrollo integral de las áreas rurales y de las áreas urbanas marginadas.
- c. Identificación de intereses y expectativas que en el orden educativo tengan las comunidades de base, mediante la investigación participativa.
- f. Análisis de experiencias y perspectivas en el campo de la tecnología educativa.
- g. Modelos de aplicación de formas no escolarizadas de la educación, particularmente en los siguientes campos: educación básica laboral y primer ciclo de educación superior.
- h. Módulos de autofinanciamiento progresivo de ciertos servicios educativos, especialmente en relación con la educación de adultos.

## 1.2 RESUMEN SITUACIONAL DE LA EDUCACION DE ADULTOS, EN LAS DOS ULTIMAS DECADAS, ANTES DE LA REFORMA DE LA EDUCACION DE LOS SETENTA EN EL PERU

Algunas de las características principales de la educación de adultos, correspondientes a la situación anterior, particularmente en las décadas de los cincuenta y los sesenta, son las siguientes:

Marginó a las grandes mayoría nacionales

Los servicios educativos destinados a la población adulta fueron inconsistentes, desarticulados y no debidamente priorizados. Los esfuerzos de alfabetización, por ejemplo, fueron efímeros a través de simples "campañas" concebidas en una perspectiva pedagógica, ignorando, consiente o inconcientemente, que el analfabetismo es un fenómeno global de carácter estructural.

De otro lado, fue una gran ayuda y la sigue siendo, la institucionalización de los centros educativos vespertinos y nocturnos, los cuales atienden a la población que no dispone de tiempo libre en el día y, por lo tanto, debe estudiar en la noche. Sin embargo (y no tratándose todavía de la concepción y orientación educativa en tales centros) es evidente que, desde el punto de vista de las responsabilidades del Estado, dentro de tal situación quedan desaten-

didados -incluso dentro del sector minoritario que tiene esta oportunidad educativa- los grupos poblacionales que sí pueden participar en los servicios educativos durante el día.

Las oportunidades educacionales de la población campesina en general y de los indígenas en particular, de la mujer, de los habitantes de las áreas urbanas marginadas, de los desocupados y subempleados, de la población adulta con limitaciones físicas y mentales, de la juventud desocupada, eran casi nulas. Hay múltiples evidencias empíricas de que la educación de adultos del sistema tradicional de educación marginaba a las grandes mayorías nacionales.

Fue concebida y ejecutada en una perspectiva, fundamentalmente, pedagógica

Tanto en los lineamientos teóricos cuanto en la misma praxis educativa, los servicios educativos destinados a los adultos se esquematizaron muy simplistamente. La educación de adultos se reducía, básicamente, a la trasmisión de conocimientos, usando un recetario metodológico que ni siquiera correspondía a las características propias del adulto.

El estudio y análisis de la realidad nacional, la participación protagónica del adulto individual y social en la determinación del destino nacional, la capacitación del adulto para los trabajos productivos y sociales dentro de una educación integral y permanente, eran factores completamente ignorados.

En definitiva, dentro de esta perspectiva, la educación de adultos no era un instrumento de desarrollo cultural, económico y social; no era un instrumento de perfeccionamiento permanente del hombre peruano de 15 y más años.

La educación de adultos de carácter "oficial" significaba, esencialmente, lo siguiente: enseñar a leer y escribir; procurar las denominadas educación primaria y secundaria vespertina y nocturna, en la línea de énfasis de la transmisión de conocimientos y de adiestramiento de habilidades y destrezas para el ejercicio de determinadas actividades ocupacionales.

En este contexto, los elementos dominantes eran: eventuales campañas de alfabetización, escuelas y colegios vespertinos y nocturnos, maestros, planes y programas únicos para todo el país. La educación de adultos, de este modo, era una fortaleza de típica escolaridad y, por tanto, subordinada a los convencionales esquemas pedagógicos y metodológicos de la época; era un subproducto de la educación infantil.

Remedo de la educación infantil

Una simple tarea de revisión de los planes y programas de la anteriormente denominada educación primaria vespertina y nocturna, así como de los textos y materiales educativos utilizados con los participantes adultos, nos da una clara idea de que la educación de adultos, desde el punto de vista de su contenido y de los métodos y técnicas del trabajo educativo, era una copia casi literal de la llamada educación primaria diurna para los niños. Esto explica la aguda deserción escolar, incluso de los sectores minoritarios de la población que

participaban en el referido servicio educativo, pues encontraban que tal educación no era una respuesta a sus necesidades, intereses y expectativas. La educación de adultos, en esta forma, era una versión adaptada de la educación propia de los niños.

Típicamente escolarizada

Los servicios de educación de adultos se daban en las instituciones educativas. El criterio dominante, a todas luces, era que la educación de adultos debía desarrollarse en la escuela. Esto implicaba que los adultos estaban obligados a asistir a la escuela para "recibir" educación. Fuera de la escuela no podía haber educación de adultos. Así concebida y desarrollada, la educación de adultos se limitó considerablemente y no pudo convertirse en un instrumento impulsor que permitiera lograr que las comunidades de base de nuestra sociedad nacional hicieran de la cultura y la educación una de sus dimensiones esenciales, a través de las más variadas formas operacionales.

En tal perspectiva se "enlataba" la cultura y se demoraba la opción de hacer de la educación de adultos un vehículo de expresión auténtica del desarrollo educativo del pueblo y de sus organizaciones.

Negó la experiencia vital y la poteneialidad creadora del adulto peruano

En el sistema anterior, por citar un caso, la denominada educación primaria para niños comprendía 5 años y la educación primaria para adultos 6 años. Las premisas de tal situación eran muy claras: a) Los niños dedican más tiempo a la escuela que los adultos; b) de lo anterior se deriva el hecho de que el adulto en un período de 5 años y con un número menor de horas diarias de clase, no puede alcanzar el nivel educativo de los niños que, en el mismo período de tiempo, tiene un número muy superior de horas de clase. De tales premisas se desprende "lógicamente" una conclusión: para subsanar esta diferencia de horas de clase, hay que agregar un año más a la educación primaria de los adultos.

El caso arriba presentado significa, indudablemente, una negación del profundo valor que tiene la experiencia vital del ser humano individual y social. Implica afirmar que el hombre está condenado a aprender única y exclusivamente en la institución educativa; y que todo aquello que crea y produce el hombre a través de su trabajo y que se enriquece en un sistema cada vez más amplio de relaciones con otros hombres (en una comunidad local y nacional), no tiene ningún valor y ningún sentido.

Desde que el hombre es hombre, seguirá siempre aprendiendo. Obviamente que, de acuerdo con el signo de los tiempos, los énfasis y las áreas van cambiando y se van ampliando considerablemente. A la luz de tal situación, sería absurdo seguir negando todo este potencial que tiene el hombre en términos de experiencias, actitudes, conocimientos, habilidades; es decir sería absurdo desconocer, arbitrariamente, la potencialidad creadora del hombre que se estimula y sistematiza en la institución educativa pero que, de ningún modo, inicia ni agota sus posibilidades en ella.

Educación falsamente generalizadora, desconociendo el carácter pluricultural y plurilingüe de nuestra sociedad

La existencia de planes y programas únicos para todos los grupos de población adulta del país; la carencia de estudios e investigaciones del perfil cultural de nuestras comunidades de base, como un necesario elemento referencias para la programación y ejecución de los servicios de educación de adultos; la inexistencia de una política nacional de educación bilingüe son, entre otros, algunos indicadores Clásicos que nos dan una clara idea de que la educación de adultos no consideró en su programación y ejecución ni las características sociales y culturales de los diversos grupos que conforman la nación peruana ni la diversidad de lenguas nativas en el país.

Ajena a las aspiraciones de las grandes mayores nacionales

La educación en su conjunto, en el sistema anterior a la Reforma, estuvo de espaldas a la realidad nacional. La educación de adultos no fue una excepción. En efecto, no fue ni en la teoría ni en la práctica, un instrumento de apoyo y estimulación al proceso de cambios sociales; no permitió la participación del adulto peruano en la construcción de su destino nacional; no lo preparó metodológicamente para que este hombre individual y social se perfeccionara constantemente y pudiera ser capaz de comprender la ineludible necesidad de hacer un profundo reordenamiento de la sociedad nacional.

No fue, pues, una educación liberadora y concientizadora que permitiera al adulto peruano, de un lado, ser consiente de su participación protagónica en la definición del destino nacional y, de otro lado, realizarse en la plenitud de sus potencialidades y aspiraciones.

Claro está que no tratamos de significar con esto, en forma simplista, que la situación general del país se debía a una educación de adultos inocua y obsoleta. La explicación de tal situación es niucho más profunda: era el estado general de cosas que vivía el país y, dentro de tal contexto, la estructura de un sistema educativo que contribuía a afirmar tal ordenamiento tradicional. En esta perspectiva tampoco cabía esperar "milagros" de la educación de adultos.

### 1.3 EL PERFIL DE LA NUEVA EDUCACION DE ADULTOS EN EL PERU, DE 1973 A 1977

Algunos elementos que caracterizan el perfil de la nueva educación de adultos en el Perú de 1973 a 1977 son los siguientes:

Es permanente

El hombre peruano, como todo hombre, está en incesante necesidad de aprender. Ningún nivel, ciclo o modalidad del nuevo sistema puede considerarse como algo cancelatorio en la formación y en el perfeccionamiento del hombre. Puede considerarse terminal, en cuanto es

una unidad de formación o perfeccionamiento; pero es, al mismo tiempo, iniciación de nuevos objetivos que corresponden a posteriores unidades de formación y/o capacitación. Y así, sucesivamente.

Por esta razón, la educación de adultos es una fase del amplio espectro que abarca la educación permanente. Ello significa que el adulto peruano aprende a lo largo de toda su vida; pero no sólo aprende, sino que también puede enseñar. En definitiva, la educación de adultos es permanente, porque de los 15 a más años permite al hombre peruano perfeccionarse constantemente, a lo largo de toda su vida, en la doble dimensión concurrente de aprender y contribuir al aprendizaje de otras personas.

El sentido de lo permanente de la educación de adultos implica definir y redefinir objetivos, políticas y estrategias con una visión dinámica del proceso histórico-social, que conjugue el inmediatez con el futurismo.

Es integral

El carácter de lo integral en la educación de adultos puede plantearse en tres planos fundamentales:

i. La educación de adultos es uno de los elementos del plan nacional de educación y éste, a su vez, del plan nacional de desarrollo económico y social.

Una educación de adultos que no esté así articulado, como elemento componente de algo que supone una definición política del pueblo que fija objetivos y metas a una sociedad nacional dentro de un específico modelo político-social, sería un elemento divorciado del destino nacional. La educación de adultos no es un fin en sí misma; es un instrumento que forma parte de otros instrumentos mayores, todos los cuales, dentro de una visión de totalidad, posibilitan la plena realización del hombre peruano y de la sociedad peruana.

ii. La educación de adultos a nivel de aprendizaje tiene dimensiones esenciales, algunas de las cuales son las siguientes: concientización, participación, formación humanístico-científica y tecnológica, capacitación para el trabajo y en el trabajo, implementación metodológica para la autoeducación e intereducación y orientación. Todas estas dimensiones, desarrolladas en forma articulada y armónica, permitirán la formación integral del adulto.

Ciertamente, de conformidad con la naturaleza y características de los programas de educación de adultos, habrá énfasis mayores en tales o cuales dimensiones. En este caso, dichas dimensiones serán consideradas dimensiones-ejes y, como tales, promoverán la articulación e integración de la experiencia educativa total del adulto.

iii. La educación de adultos no es una tarea monopólica ni del estado peruano en general ni mucho menos de una de sus estructuras administrativas como es el caso del ministerio de educación. En tal virtud, son múltiples los agentes educativos que promueven y desarrollan acciones de educación de adultos.

Articular todo este esfuerzo global de la sociedad peruana con un mínimo de coherencia conceptual y metodológica, es un paso orientado a afirmar el sentido de lo integral del esfuerzo a realizar, pero no tiene la connotación de estimular la "adopción" de una determinada expresión cultural hegemónica de la sociedad global, sino de construir todos -hombres e instituciones- un movimiento nacional de educación de adultos, en la diversidad y plenitud de sus expresiones en respuesta a la amplia gama de propósitos que persigue.

### Es plural

La sociedad nacional no es homogénea. El Perú es un país pluricultural y plurilingüe, es decir subsisten una serie de expresiones culturales y de lenguas nativas dentro de la sociedad global. Si esto es así, la educación de adultos no puede ser una para todo el país. De ahí que la pluralidad de la educación de adultos se fundamenta en el respeto profundo a las características sociales, económicas y culturales de los distintos grupos que conforman la nación peruana; y se fundamenta también en la búsqueda permanente de una concertación, orientada a reducir las desigualdades sociales y a definir las tareas históricas comunes que corresponden asumir.

### Es flexible y diversificada

Considerando el ámbito universal de la educación de adultos, la pluralidad cultural y lingüística del país, los grandes desniveles entre los grupos desfavorecidos de oportunidades culturales y educacionales y las características propias de los adultos, la flexibilidad en la educación de adultos es absolutamente indispensable.

Tal flexibilidad tendrá variadas manifestaciones concretas, de acuerdo con las particulares circunstancias. La educación de adultos, en tal entendimiento, no puede rigidizarse y mucho menos burocratizarse; no puede hacer falsas generalizaciones. Ella busca, permanentemente, innovaciones y hace aproximaciones diversificadas en relación con las situaciones problemáticas específicas que debe encarar.

La flexibilidad, complementada con la diversificación, permite atender con autenticidad al sujeto de la educación de adultos teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y expectativas socio-económicas orientadas a su desarrollo personal y comunitario; y posibilita también el respeto y la afirmación de la plena expresión de su personalidad cultural y el constante perfeccionamiento de ésta.

### Es orgánica

La educación de adultos en el Perú ha sido conocida en muchas de sus múltiples facetas, pero quizás no suficientemente en la línea de su organicidad. En efecto, hay una concepción sistémica en la educación de adultos, porque hay elementos y éstos se interrelacionan y son interdependientes y orientan sus acciones al objetivo común de conocer mejor al adulto social e individual, para servirlo mejor y posibilitar así el constante perfeccionamiento del

hombre peruano y de la sociedad peruana. Los elementos del ciclo orgánico de la administración de la educación de adultos son, básicamente, los siguientes: investigación, planificación, organización, ejecución, supervisión, evaluación, seguimiento y coordinación. Hay otras categorizaciones de elementos que inciden también en la organicidad de las acciones de educación de adultos.

Tal organicidad es una característica que conviene destacar, pues sólo en esa medida se hará de la educación de adultos en el Perú un conjunto de servicios educativos nutridos de los más altos ideales humanistas, con sólidos cimientos científicos y tecnológicos, con una eficiente implementación contando con un adecuado aparato logístico-operativo, con una conducción ejecutiva talentoso, sensible y dinámica; y teniendo un mecanismo de control que sea concurrentemente: apoyo, asesoría, orientación, medición cualitativa y cuantitativa de los resultados y caracterización y puesta en marcha de las acciones correctivas

Es participacionista

La educación de adultos estimula y contribuye a generar condiciones para que los adultos participen activamente en los distintos procesos inherentes a su desarrollo educativo, convirtiéndose así en un taller social que estimula y prepara la participación más amplia del hombre peruano en los asuntos que atañen al destino de la sociedad nacional.

Ello se inscribe, legítimamente, dentro de la definición de la democracia social de participación plena, que para robustecerse cada vez más requiere de un permanente ejercicio social. Dentro de tal perspectiva, la educación de adultos puede realizar en el Perú su vocación participacionista, alejada ciertamente de todo propósito politiquero y manipulativo; pero sí profundamente comprometida con la visión inequívoca de un nuevo ordenamiento nacional, más justo y más humano, que va asumiendo la sociedad peruana a lo largo de su devenir histórico de marchas y contramarchas.

Es inmediatesta y futurista

Una de las notas distintivas de la educación de adultos es su "rentabilidad" política y social inmediata. A diferencia de la educación propia para los niños, en la educación de adultos no hay que esperar mucho tiempo para ver los resultados y tener una clara idea del logro de los objetivos y de las nietas. Lo que el adulto está aprendiendo hoy día puede aplicarlo de inmediato en el seno de su familia, de su comunidad laboral, de su comunidad local.

Lo señalado anteriormente no implica que la educación de adultos responda únicamente a los retos del presente, dentro de un esquema inmediatesta. La educación de adultos, ciertamente, tiene que preocuparse del presente, pues debe contribuir a poner los cimientos en la construcción de la nueva sociedad, tarea en la cual el adulto tiene una función protagónica. ¿No es acaso la población nacional de 15 y más años la que detenta los mecanismos de decisión y de poder, la que constituye esencialmente la población económicamente activa, la que por su edad, relaciones y responsabilidad tiene un efecto multiplicador de orden social?

No podemos descartar las preocupaciones del presente en el universo de la educación de adultos; pero está claro también que interesa la atención del presente, en cuanto implica la edificación de una nueva vida social que beneficie más justa y plenamente a las futuras generaciones. Un esquemático y simplista inmediatismo, que no tenga este sentido y orientación futuristas, sería trágico en la educación de adultos.

### Es intersectorial

El vasto campo que comprende la educación de adultos; la diversidad de públicos y situaciones que debe atender; su profundo entroncamiento con la problemática nacional, en cuanto es componente de los procesos de desarrollo cultural, económico, político y social; su significativa vinculación con los objetivos de perfeccionamiento constante del hombre peruano y de la sociedad peruana es tal que, de ninguna manera, puede desarrollarse únicamente en base a las acciones de determinadas estructuras administrativas del ministerio de educación.

Tiene que movilizarse todo el sector educación, pero algo más: tiene que movilizarse a todos los sectores de la actividad económica y social del país, dentro de acciones articuladas y coherentes y que forman parte de planes, programas o proyectos, que operacionalicen las definiciones políticas del modelo optado por la sociedad peruana.

De ahí que en la educación de adultos, en razón de su naturaleza y características, tiene que desarrollarse permanentemente una vocación de trabajo articulado y coordinado con otros sectores en el plano bilateral y multilateral; tiene que aceptarse que la educación de adultos es un instrumento de diálogo y concertación, para que los peruanos adultos y la sociedad peruana en su conjunto puedan lograr los fines a que aspiran.

Pedagogizar la educación de adultos fue un error del pasado; pero sectorializarla en la hora presente, sería igualmente un error. La educación de adultos tiene una naturaleza y una vocación intersectorial.

### Es interdisciplinaria

El conocimiento que tenemos del hombre, en general, lo hemos logrado a través de diversas disciplinas: señaladamente a través de la biología, psicología, filosofía, sociología, antropología. En la medida del extraordinario desarrollo científico y tecnológico de nuestra época los conocimientos en tales disciplinas se han ido incrementando asombrosamente, a tal punto que si el adulto no se actualiza constantemente está en peligro latente de poseer conocimientos y técnicas que ya resulten siendo obsoletos.

Al referido panorama, ya por sí complejo, se agrega el surgimiento de nuevas disciplinas que, cada vez más, van encontrando nuevos campos de exploración en la vida del hombre y de la humanidad. Si esto es así, sería absurdo que la educación de adultos se concibiera y realizara dentro de la unilateralidad de la llamada ciencia de la educación. Debe recurrir, necesariamente, a las otras disciplinas, no ciertamente dentro de un agregado aritmético de

informaciones o quehaceres, sino dentro de una totalidad orgánica de concepción y acción con enfoque interdisciplinario, que implica genéricamente la bilateralidad y multilateralidad desde el punto de vista de la presencia y articulación de las disciplinas del conocimiento.

Es nacionalista y ecuménica

Hemos planteado que la educación de adultos formula sus contenidos, estructura, métodos y estrategias, respondiendo a contextos socio-económico-culturales específicos de la sociedad nacional. En este sentido, es una educación que se nutre y se basa en la profunda realidad de nuestro país; es una educación que no solamente respeta, sino que afirma el sentimiento nacional, fortaleciendo la personalidad cultural y la identidad histórica del Perú.

Concordante con la definición nacional, no alienta la formación de un sentimiento nacionalista de trasnochado corte chauvinista. En un mundo cada vez más interdependiente y en una sociedad como la peruana, de profunda vocación humanista, el chauvinismo y los fanatismos ideológicos y religiosos no tienen sentido.

Se trata de contribuir -a través de la educación de adultos, i la autoafirmación del ser nacional, en un diálogo abierto cern la comunidad internacional, respetando la pluralidad cultural y política de los pueblos del mundo y posibilitando, de este modo, la cimentación de la paz, de la comprensión y cooperación internacionales.

Interés especial reviste la integración con América Latina, buscando ciertos consensos fundamentales, que permitan realizaciones solidarias y fraternas, en una región de profundas raíces comunes en el orden histórico-cultural.

Lo señalado anteriormente hace que la educación de adultos tenga mucho que ver con la seguridad nacional, concebida ésta como un esfuerzo global encaminado a afirmar la soberanía nacional e independencia, así como a cultivar las relaciones de fraternidad y amistad con los pueblos del mundo, en un plano de igualdad y de eliminación de todas las formas de dominación cultural, política y económica.

## 2.EXPERIENCIA NACIONAL DE LA PUESTA EN MARCHA DE LA REFORMA DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN EL PERU

Presentamos a continuación el proceso de la reforma de la educación de adultos en el Perú, de 1973 a 1979, utilizando un esquema -planteado por la UNESCO- y que puede posibilitar la sistematización y análisis de experiencias en el área, en el ámbito latinoamericano e internacional.

### 2.1 QUE SE INTENTO Y PARA QUE FINES

Función de la educación de adultos

Los niveles de la educación de adultos

Las formas operacionales de la educación de adultos

Definición de políticas

La nueva "personalidad" de la educación de adultos

Los programas diversificados de educación de adultos

Los agentes educativos

Objetivos Generales de la Educación de Adultos

Con la Reforma de la Educación en el Perú lo que se intentó concretamente en el área de educación de adultos fue crear, por primera vez en la historia del país, un sistema nacional de educación de adultos, como parte del sistema nacional de educación, cuya estructura organizativa-eje estaría en el ministerio de educación y, a partir de ella, se promoverían y apoyarían los múltiples esfuerzos que en el área hacían los diversos agentes educativos de la sociedad peruana.

Antes de la Reforma de la Educación lo que se entendía por educación de adultos era, básicamente, lo siguiente: episódicas campañas de alfabetización, educación primaria nocturna y hasta educación secundaria nocturna. En los últimos años de los sesenta, comenzaron a funcionar los "centros educativos para el desarrollo de la comunidad como parte de las acciones de educación de adultos.

Todas estas acciones eran ejecutadas por el ministerio de educación y sólo hubo intentos esporádicos de coordinación, por lo menos en el sentido de solicitar la cooperación de otras entidades para la ejecución de determinadas tareas.

La percepción sobre la educación de adultos antes de la Reforma, tiene las siguientes notas características:

- La función básica que asume es compensatorio.
- Comprende los niveles de alfabetización y educación básica.
- Su forma operacional es casi exclusivamente la educación formal.
- La definición de políticas de educación de adultos está comprendida dentro de una concepción general de desarrollismo educacionista.
- Los contenidos y métodos son una adaptación o un remedo de lo que se da en la educación infantil.
- Los programas de educación de adultos son únicos para todo el país, independientemente de su aplicación en las áreas urbanas y/o en las áreas rurales.

- Las entidades encargadas de la educación de adultos son, fundamentalmente, los centros educativos básicos dependientes del ministerio de educación.

La percepción de la Reforma de la Educación sobre la educación de adultos es la siguiente:

### Función de la educación de adultos

La función compensatorio de la educación de adultos tenía sentido en un país como el Perú que en 1968 acusaba graves desequilibrios de desarrollo entre las áreas rurales y urbanas y entre los diferentes grupos que conformaban la nación.

Una apreciable cantidad de peruanos analfabetos, con bajísimos niveles de educación básica y de educación profesional, tenía el legítimo derecho de esperar oportunidades para su desarrollo educativo. Sin embargo, la Reforma asumió que la educación de adultos tenía eventualmente una función compensatorio, pero también debía cumplir, concurrentemente, otras funciones. Algunas de ellas son las siguientes:

i. La educación de adultos es un instrumento estratégico para posibilitar que el sujeto -el hombre individual y social- se enfrente a su problemática global, en una doble dimensión de relaciones: ambiente físico y ambiente humanos. Esta actitud dialógica, con vocación concientizadora y liberadora, abre horizontes de reflexión y acción que tiene distintas expresiones, una de las cuales es el dimensionamiento de los contenidos educativos. En tal sentido, los contenidos no pueden ser prefabricados ni "enlatados", sino deben surgir de una determinada realidad social en articulación con las necesidades, intereses y expectativas de los sujetos de la educación.

ii. La educación de adultos es un instrumento estratégico que contribuye a reducir las desigualdades sociales, contando con el apoyo de definiciones políticas y estratégicas de nivel nacional de priorizar la atención a las áreas deprimidas del país y a los sectores sociales desfavorecidos. Ello implica promover y desarrollar servicios educativos en las áreas rurales, en cuanto componentes de procesos más amplios de desarrollo económico y social; y en las áreas urbanas marginales, atender especialmente a sub-ocupados y desempleados. Implica también favorecer las acciones educativas orientadas a la promoción de la mujer y de la juventud desocupada.

iii. La educación de adultos es el instrumento estratégico que contribuye al proceso de permanente cuestionamiento a la sociedad contemporánea, en la dimensión de su dinámica interna y externa, y promueve que se asuma una posición frente a ella. En tal perspectiva, la educación de adultos puede ser un instrumento de rescate y un instrumento facilitador de la identidad histórico-cultural de los pueblos.

iv. La educación de adultos es un elemento que contribuye a la democratización, entendida ésta no solamente como la expansión cuantitativa de los servicios educativos destinados a la población nacional considerada adulta. Quienes se benefician más con tal expansión, son principalmente, los que ya tienen el privilegio de poseer mínimos niveles educacionales.

Ocurre, pues, algo realmente injusto: a quienes tienen más se les sigue dando más oportunidades. De ahí que una expansión simplemente cuantitativa, en la práctica, aumenta las desigualdades sociales en vez de desminuir las. Una democratización bien entendida significa priorizar la atención en beneficio de los grupos sociales desfavorecidos que, en el caso peruano, están constituidos por los campesinos, habitantes de pueblos jóvenes (áreas urbanas periféricas), desocupados, subocupados, deficientes físicos y mentales y, transversalmente, el sector social de la mujer y de la juventud desocupada.

v. La educación de adultos es un componente indispensable de los procesos de desarrollo económico y social de los diferentes grupos que conforman la nación peruana. Tal condición de componente implica que la educación de adultos es un elemento de apoyo constante para el logro de metas sectoriales, intersectoriales y multisectoriales en relación con el desarrollo global de las respectivas poblaciones-meta.

### Los niveles de la educación de adultos

La educación de adultos no se reduce a la alfabetización y a la educación básica. Comprende todas las opciones educativas para la población adulta en todos los niveles del sistema. Su universo es sumamente amplio. Sus componentes básicos son los siguientes: alfabetización, educación básica, formación profesional o calificación profesional extraordinaria en sus distintas expresiones, capacitación permanente en relación con los múltiples propósitos de la educación de adultos, educación superior en todos sus ciclos; y las ricas manifestaciones de la educación popular en cuanto vehículo de transmisión, recreación y generación de nuevas expresiones de la cultura popular.

En este vasto universo de la educación de adultos, hay que considerar tres situaciones fundamentales: i) Cada una de las expresiones concretas de la educación de adultos tiene su propio perfil y, por tanto, sus contenidos y métodos tienen que ser necesariamente diversificados; ii) los agentes educativos de tales expresiones de educación de adultos son diversos y, en tal sentido, no están subordinados en todos los casos al ministerio de educación; y iii) desde el punto de vista administrativo, no tienen que depender de una estructura organizativa central que es, en buena cuenta, un órgano del ministerio de educación. Sobre esto último, la noción prevaleciente es la existencia de estructuras organizativas formales y no formales, siendo éstas últimas las más significativas y permanentes.

En suma, la educación de adultos es multi-nivel. Hay acciones de educación de adultos que corresponden a un nivel determinado; y hay otras que pueden darse en los distintos niveles. Un caso típico de esto último es la modalidad institucionalizada por la Reforma y que se denominó "calificación profesional extraordinaria", la cual abarca a diferentes tipos de personal (trabajadores de base, técnicos intermedios y superiores, cuadros dirigentes) y comprende acciones educativas en los niveles de educación básica y educación superior.

### Las formas operacionales de la educación de adultos

En la percepción de la Reforma, hay formas escolarizadas (formales) y no escolarizadas (no formales) de educación. Las primeras se caracterizan por la presencialidad de la educación

a través de la permanente relación maestro-estudiantes, tienen un plan o programa de estudios pre-establecido y con una duración determinada, los estudios realizados conducen necesariamente a la certificación y/o titulación correspondientes, hay un calendario de trabajo escolar pre-fijado, las acciones educativas se realizan en determinados recintos o ambientes que forman parte de la capacidad instalada de las instituciones educativas, hay un arsenal de normas y procedimientos que regulan el estilo de trabajo a realizar.

La educación no escolarizada o no formal conserva algunos elementos de la educación escolarizada o formal, tratando de superar sus limitaciones y abriendo horizontes más amplios a nivel individual y grupal. De otro lado, trata de enriquecer sus contenidos educativos y métodos, aprovechando la riqueza y potencialidad de la educación informal o popular, que es el vehículo de expresión auténtica y total de la cultura de los pueblos que no tiene rigideces ni fronteras y que no hace selecciones arbitrarias ni artificiales.

Lo que se propuso la nueva educación de adultos en el Perú fue combinar armoniosamente estas tres formas de educación (educación formal - educación no formal y educación informal o popular) en relación con situaciones específicas de grupos humanos localizados, afirmando su vocación permanente de identificar, experimentar y generalizar modos no convencionales que optimizaran las posibilidades de aprendizaje, en su doble dimensión de autoaprendizaje e interaprendizaje.

#### Definición de políticas

La educación de adultos no fue concebida en la perspectiva de un simple desarrollismo educacionista. Se superó tal situación mediante el establecimiento de políticas coherentes con la pauta ideológica del nuevo sistema nacional de educación y con los objetivos generales que se proponía lograr la educación de adultos.

Las políticas básicas, enunciadas en forma de principios normativos, fueron las siguientes:

Debe reconocer expresamente el valor de las potencialidades creadoras del hombre para cambiar sustancialmente su realidad. Por lo tanto debe considerar al hombre peruano como el protagonista del proceso de cambios estructurales, teniendo en cuenta su capacidad crítica y su participación como gestor y dirigente de la nueva sociedad en formación.

Debe partir del reconocimiento de las experiencias y conocimientos del adulto y de la interacción, debe orientarse a estimular el sentido de su responsabilidad y de su vocación de servicio comunitario a fin de que pueda cumplir la tarea que le demanda el proceso de cambios estructurales del país.

Debe atender a los procesos de cambio estructural y principalmente a los fenómenos de movilización social, de movilidad ocupacional y de migración rural-urbana, así como a los progresos científicos y tecnológicos.

Debe propender a la universalización de la educación dentro de un concepto de educación democrática, otorgando prioridad a los sectores marginados, los que comprenden no sólo a

las poblaciones de los estratos socio-económicos más bajos sino también a los sectores poblacionales de tipo transversal que, como el sector femenino, están evidentemente limitados en cuanto a los roles que desempeñan por efectos de su marginación.

Debe orientar al adulto hacia la participación en el proceso e cambios estructurales y en el desarrollo integral de su comunidad y hacia la construcción de una sociedad solidaria de participación plena, principalmente basada en la autogestión económico-social.

Debe tender al perfeccionamiento integral del adulto, estimulando su capacidad creadora y poniendo a su alcance los resultados del avance científico y tecnológico.

Debe tener en cuenta que el hombre es un ser en permanente proceso de renovación y perfeccionamiento. En consecuencia, debe posibilitar a los adultos el mantenerse, tanto al ritmo de los cambios estructurales cuanto del progreso tecnológico. Es decir, debe capacitar al adulto para comprender estas transformaciones estructurales y asumir las responsabilidades que le exige el proceso, así como prepararlo para el trabajo, actualizando sus conocimientos, habilidades y destrezas en función del rápido avance de las ciencias y de la tecnología.

Debe ser eminentemente concientizadora y liberadora, otorgando importancia especial al cambio de actitudes y a la formación de una conciencia crítica.

Debe considerar el papel del educador que todo hombre tiene, en especial del adulto como miembro de la comunidad, capacitándolo para el mejor ejercicio de esta potencialidad.

Debe promover la autoeducación, facilitando el dominio de las técnicas de aprender a aprender, a reaprender, con el fin de estimular en el adulto el deseo y la actitud por transformarse en un educando-educador permanente.

Debe considerar la obra educativa como función social de responsabilidad comunitaria permanente y posibilitar a la colectividad asumir una mayor participación en la gestión de los servicios educativos y en la realización de la educación.

Debe organizarse utilizando los medios no-escolarizados, tendiendo a desescolarizar la educación comunitaria y a superar las rigideces de la educación escolar dentro del marco de una sociedad espontáneamente educadora.

Debe planearse en forma integral y flexible, teniendo en cuenta los programas de desarrollo a nivel nacional, regional o local y a las realidades sociales, económicas y culturales de cada región o zona, dentro del criterio de la microplanificación y como medio e implementación del proceso de nuclearización.

La nueva "personalidad" de la educación de adultos

La educación de adultos antes de la Reforma fue, básicamente, un remedo de la educación infantil. La Reforma, a través de sus concepciones y realizaciones, construye un nuever

perfil de la educación de adultos, que se inscribe en el espíritu de las postulaciones más avanzadas y progresistas que la comunidad internacional tenía al comenzar la década de los setenta en materia de educación de adultos, a la cual debe agregarse las aportaciones peruanas, que fueron progresivamente incorporadas al patrimonio del conocimiento de la comunidad internacional.

### Los programas diversificados de educación de adultos

La Reforma consideró que no era suficiente que los programas de educación de adultos fueran flexibles. Esto era un avance importante, pero en un país pluricultural y plurilingüe como el Perú había que considerar las múltiples expresiones de cultura de los distintos grupos que conformaban la nación.

A esto se sumaban otras consideraciones, tales como: la diversidad de situaciones socioeconómicas en el contexto de las áreas rurales y urbanas del país, el amplio y diversificado espectro de ocupaciones, los estados de subocupación y desocupación, la situación de marginación crítica de las poblaciones indígenas, la situación de marginación del sector social transversal, la población adulta en situación de excepcionalidad limitativa por razones físicas, psicológicas y/o sociales.

Teniendo en cuenta las situaciones referidas, la Reforma consideró que, a partir de los correspondientes programas nacionales matrices, debían configurarse los programas diversificados para promover el desarrollo educativo de los distintos grupos humanos. Consecuentemente: la diversificación se caracterizó como el salto cualitativo fundamental para hacer de la educación de adultos un instrumento de desarrollo educativo que fuera una respuesta auténtica a las necesidades, intereses y expectativas de individuos y grupos, en materia de desarrollo personal y comunitario.

### Los agentes educativos

La Reforma fustigó el monopolio de la educación, en cuanto tarea prefigurada como de exclusiva responsabilidad de los profesionistas de la educación, del ministerio de educación y de las instituciones educativas. Planteó la tesis de que la sociedad nacional es por naturaleza educadora a través de sus instituciones y organizaciones, sean éstas estatales o no estatales.

De lo anterior se derivó el planteamiento de que realizan acciones de educación de adultos los diferentes entes del aparato estatal; las distintas organizaciones no gubernamentales (centros laborales, sindicatos, instituciones religiosas, asociaciones académicas, científicas y profesionales, clubes y la amplia gama de organizaciones populares); los agentes múltiples de comunicación social, tanto convencionales como no convencionales. La educación de adultos fue caracterizada como una responsabilidad de la sociedad y, por tanto, como una tarea nacional.

Teniendo la educación de adultos tal envergadura, el reto consistía en cómo construir un sistema nacional de educación de adultos que posibilitara la acción articulado de tan diversos y disímiles agentes educativos, correspondiendo al ministerio de educación las funciones básicas de promoción, apoyo y asesoramiento.

Todos estos intentos que hemos visto panorámicamente se orientaron al logro de los objetivos generales de la educación de adultos, teniendo en cuenta los tres fines de la educación reformada que hemos referido en el punto 1.1 de la presente experiencia.

## Objetivos Generales de la Educación de Adultos

1. Lograr una activa participación en el proceso de concientización de la población adulta del país, con el propósito de que ella pueda conocer e interpretar críticamente la situación históricosocial que vivió y que vive; y que, a partir de tal conocimiento e interpretación crítica, contribuya significativamente a la construcción de la nueva sociedad peruana desde el interior y transformándola.

2. Lograr que en el campo del desarrollo educativo se ejerciten las más diversas formas de participación de la población adulta en armonía con la política nacional y las estrategias de movilización social orientadas a profundizar los cambios estructurales en nuestra sociedad y a intensificar con el esfuerzo orgánico nacional las acciones coherentes de desarrollo integral del país, dentro del marco de la democracia social de participación plena del pueblo peruano.

3. Lograr que se revalore al adulto como creador, modificador y transformador de cultura y, en tal perspectiva, promover su participación activa en la creación de una cultura local y nacional propias que sirvan de sustento a los procesos de liberación y perfeccionamiento de la comunidad.

4. Conseguir que se procure al adulto las más diversas oportunidades educacionales, en forma escolarizada y preferentemente no escolarizada, para que éste pueda realizarse en plenitud y en forma permanente, como un medio que le permita una función protagónica en el campo social y en su destino individual.

5. Contribuir a superar el analfabetismo y establecer los más diversos servicios educativos posteriores a la alfabetización, dentro de una política orgánica de educación de adultos inserta en la política nacional de educación y en la política general del Estado.

6. Beneficiar en primer término a los sectores poblacionales de 15 y más años que están mayormente desfavorecidos de oportunidades educacionales, con especial incidencia en la atención a las áreas rurales y a las áreas urbano-marginales.

7. Lograr una amplia participación en el proceso permanente de perfeccionamiento de la población adulta para la vida familiar, laboral y social, de tal modo que pueda contribuir al fortalecimiento del bienestar de su familia, de sus comunidades de base y de sus comunidades laborales y de la sociedad nacional en su conjunto, así como disfrutar solidariamente de

los beneficios del trabajo productivo y social.

8. Contribuir a la protección y mejora del medio ambiente, con el propósito de hacerlo más propicio para el desarrollo cultural, considerando que tal protección es una condición primaria y vital para el desarrollo humano.

9. Lograr que en sus campos de competencia se promueva el desarrollo de los valores espirituales, de la paz, la comprensión y la cooperación internacionales.

10. Lograr, en lo que le corresponda, que se contribuya a la cimentación del espíritu de integración de América Latina, teniendo en cuenta la pluralidad cultural y política de la región.

## 2.2 COMO SE PREPARO Y PREVIO SU REALIZACION

Durante el período de los trabajos de la Comisión Nacional de Reforma de la Educación (octubre de 1969 a diciembre de 1970) se establecieron subcomisiones para el estudio en profundidad de áreas específicas de desarrollo educativo. Una sub-comisión estuvo encargada de la educación de adultos.

Dicha sub-comisión, tuvo una conformación interdisciplinaria e interinstitucional. En efecto, participaron maestros de base, técnicos de entes estatales y no estatales y expertos en diversas disciplinas del conocimiento y actividades humanas.

La sub-comisión, teniendo en cuenta las orientaciones generales de la comisión nacional e incluso contando con la participación de alumnos miembros caracterizados de ésta, elaboró la propuesta de base.

Dicha propuesta fue estudiada y analizada por la comisión nacional; y el texto aprobado sirvió para dos propósitos: i) Incorporación de una versión sintética al Informe General de la Reforma y a la Ley General de Educación; y ii) término de referencia para el diseño de la estrategia global de desarrollo de la educación de adultos.

Cuando la comisión nacional de reforma concluyó formalmente sus labores, tal material se refirió a la dependencia que dentro de la reestructuración administrativa del ministerio de educación se encargaría de la educación de adultos.

La nueva estructura que se encargaría de la educación de adultos era la dirección general de educación escolar y laboral, la cual asumiría la promoción y normatividad de los siguientes niveles y modalidades del Nuevo sistema nacional de educación reformada: educación inicial, educación básica regular, educación especial y educación básica laboral. Sólo ésta última correspondía a la educación de adultos.

Es interesante anotar que había una grave contradicción entre el Informe General de la Reforma y la Ley General de Educación, de un lado, y la Ley Orgánica del Sector Educación (normatividad administrativa), de otro lado. En los primeros era muy claro el nuevo perfil de la educación de adultos y su condición de componente básico no sólo del proyecto global de la

Reforma, sino del proyecto nacional en cuanto explicitación ideo-política del Proceso Revolucionario que se había asumido. En la Ley Orgánica del Sector, educación de adultos era una de las tantas dependencias de la dirección general de educación escolar y laboral.

Había, complementariamente, dos graves distorsiones: i) Se había reducido la educación de adultos a una sola opción: la educación básica laboral, que con ser amplia en su concepción y alcances no abarcaba todo el universo de la educación de adultos en la forma planteada por la Reforma; y ii) el énfasis en lo escolar, era una flagrante negación del acento que puso la Reforma en las formas no convencionales de desarrollo educativo.

La dirección general de educación escolar y laboral, que entre otros aspectos tenía a su cargo la educación de adultos, fue seriamente cuestionada por quienes estuvimos directamente vinculados con su creación e institucionalización en el país. Esta dependencia, a pesar de tal cuestionamiento, tuvo una vigencia de dos años: de marzo de 1971 a diciembre de 1972. Fue este último año -1972 en que algunos miembros de la Reforma planteamos al despacho ministerial de educación la necesidad impostergable de crear una estructura administrativa responsable de promover, apoyar, asesorar y conducir las acciones del movimiento nacional de la educación de adultos en sus variadas expresiones, sin buscar en todos los casos subordinación administrativa a dicha dependencia.

Fue así como nació en enero de 1973 la dirección general de educación básica laboral y calificación profesional extraordinaria (DIGEBALYC), como órgano en torno al cual se nuclearía en adelante el movimiento peruano de la educación de adultos.

Lo que se hizo en el bienio 1971-1972 en materia de educación de adultos fue, en buena cuenta, un conjunto de acciones preparatorias en los aspectos de investigación, planeamiento, capacitación y tecnología educativa, mayormente referidas a la modalidad de educación básica laboral. En rigor, el movimiento nacional de la educación de adultos en el Perú, como parte de la Reforma, se inicia en 1973. Es a partir de marzo de ese año que comienza la preparación y simultáneamente la puesta en marcha de la Reforma de la Educación en el área de la educación de adultos.

¿Cómo se preparó y previó su realización?

A nivel de la nueva dirección general mencionada, en acción dialógica con el consejo superior de educación (máximo órgano de asesoramiento del ministro) y en consulta administrativa con la dirección superior de educación y el despacho ministerial, se asumieron las siguientes decisiones:

- i. Diseñar y aprobar la estructura de la dirección general de educación básica laboral y calificación profesional.
- ii. Seleccionar el personal y ubicarlo en sus respectivas áreas de trabajo, considerando al personal que ya venía laborando en estructuras administrativas previas a la Reforma y que estaban vinculadas a los quehaceres de la educación de adultos.

iii. Elaborar el plan de conversión del sistema anterior -en el área de educación de adultos- al sistema reformado.

iv. Dar continuidad orgánica a los trabajos de la comisión nacional de reforma en relación con los elementos de definición del nuevo sistema nacional de educación de adultos: marco situacional, marco conceptual, objetivos, políticas, estrategias y la ya señalada estructura organizativa.

v. Caracterizar y ejecutar las acciones para el logro de los objetivos de la Reforma de Educación, en el área de la educación de adultos.

vi. Poner en marcha las acciones anteriormente señaladas, luego de un amplio proceso de consultas dentro y fuera del ministerio de educación y después de lograr la aprobación de la alta dirección de dicho ministerio.

Fue una temporada de intenso trabajo. Las jornadas laborales se iniciaban a las 8 de la mañana y la mayoría de equipos de trabajo las concluían a las 10 de la noche. El personal técnico estaba conformado por educadores, sociólogos, economistas, antropólogos, administradores, psicólogos, planificadores, tecnólogos, evaluadores.

Para la preparación de cada una de las acciones mencionadas, se observó el siguiente procedimiento:

a. Los términos de referencia de la acción a proponer se estudiaban y analizaban en el comité de programación y control, que dependía directamente del director general. Dicho comité estaba integrado por cuatro sectores de personal: 1) Sector de planta orgánica, a cargo de un equipo de técnicos de investigación, planificación, capacitación, tecnología educativa, operaciones logísticas y evaluación; 2) sector de personal dirigente de las tres direcciones que conformaban la DIGEBALYC (dirección de educación básica laboral, dirección de calificación profesional extraordinaria y dirección de programas especiales) en los niveles de directores y jefes de unidad de dichas dependencias; 3) sector de técnicos de la DIGEBALYC, invitados a participar en razón de su excelencia profesional y académica en las áreas temáticas que se estaban considerando; y 4) sector de expertos nacionales, del ministerio de educación y de otras agencias gubernamentales y no gubernamentales, cuyos conocimientos y experiencias podían enriquecer el horizonte de percepción de las áreas temáticas y/o de acción que estaban en proceso de estudio y análisis.

b. Una vez definidos los términos de referencia de la propuesta de acción a realizar, se encargaba a una dependencia de la DIGEBALYC a desarrollar orgánicamente la propuesta, en el entendimiento de que podían contar con la cooperación de los elementos humanos requeridos de las distintas dependencias de la dirección general.

c. La secretaría técnica de las reuniones del mencionado comité estaba a cargo de la dependencia de la DIGEBALYC que asumiría la responsabilidad de elaborar la propuesta. Teniendo en cuenta los resúmenes de dicha Secretaría, el director general elaboraba los términos

de referencia de la propuesta y definía el tiempo-límite de su elaboración.

d. Generalmente, la dependencia de la DIGEBALYC que asumía la responsabilidad de elaborar la propuesta conformaba equipos polivalentes, con composición interdirectoral.

e. Una vez elaborada la propuesta, se presentaba por escrito al director general con el suficiente número de copias para los miembros del comité de programación y control, quienes debían disponer de un tiempo razonable para su estudio y análisis.

f. Cumplido el paso anterior, se reunía nuevamente el comité para analizar en detalle la acción propuesta. La modificación o reelaboración de la propuesta la ejecutaba un equipo conformado por los técnicos de la dependencia encargada de presentar la propuesta y el personal acreditado por el director general.

g. Aprobada la propuesta, a nivel interno de la DIGEBALYC, el director general la sometía a consideración de un comité consultivo de la DIGEBALYC, que era un órgano no formal y no institucionizado en la estructura organizativa del ministerio de educación pero que jugó un papel-clave en la generación del movimiento peruano de la educación de adultos.

Dicho comité estuvo constituido por representantes de los organismos del estado y por organismos no gubernamentales. Su establecimiento obedeció al criterio de que el movimiento peruano de la educación de adultos no podía circunscribirse única y exclusivamente a las acciones realizadas por el ministerio de educación.

Había la necesidad de crear mecanismos de participación y cooperación bilateral y multilateral para iniciar un movimiento nacional de educación de adultos que rebasara las fronteras burocráticas del ministerio de educación.

Con estos pasos terminaba la fase de preparación.

Cada acción en preparación, de conformidad con su naturaleza y características, se ubicaba dentro del correspondiente enfoque estratégico. Veamos un caso relativo a la estructura organizativa de la DIGEBALYC. Aquí estaba implícita la teoría administrativa que favorece la identificación y el uso combinado y armonioso de las estructuras organizativas formales y no formales. A partir de este deslinde, venía el enfoque estratégico. ¿Cuáles eran las estructuras formales más convenientes que podían ser una respuesta a las prácticas sociales que se iban asumiendo dentro del Proceso Revolucionario? - ¿Qué estructuras no formales correspondía incorporar, en una primera etapa y en las próximas, para ir generando la concepción y praxis de un movimiento nacional abierto de educación de adultos? - ¿En qué medida estos supuestos podían ser coherentes con el Proyecto Nacional que, a nivel organizativo, no tenía todavía un planteamiento claro y definitivo?

Consideremos otro caso: la elaboración de los planes de adaptación de la primaria nocturna y de la secundaria básica nocturna en sus modalidades tradicionales de la educación común, educación industrial y educación comercial. Este era el objetivo. La política era muy clara: promover y captar la participación del magisterio en la elaboración de dichos planes. A partir de las dos definiciones previas, había que buscar el más apropiado enfoque estratégico.

Se realizó un estudio situacional de los estilos de trabajo del profesorado de las escuelas primarias y colegios secundarios nocturnos en las áreas de programación general del trabajo educativo y de la programación curricular; y se hizo un inventario de los recursos humanos más calificados y con capacidad de conducción. Con este marco situacional, ya había elementos de juicio para analizar alternativas, considerar sus-pro y sus-contras y definir preliminarmente la alternativa óptima.

La propuesta que se presentó planteaba la realización de jornadas de elaboración de los programas de adaptación en dos momentos: i) a nivel de cada centro educativo, con el carácter de anteproyecto; y ii) a nivel nacional, con la participación de representantes de cada centro educativo. En los dos momentos señalados, la propuesta consistía en promover la participación protagónica del cuerpo magisterial, cuya secretaría técnica en los casos requeridos sería apoyada por los especialistas de la DIGEBALYC.

En suma, la preparación y la previsión para la realización de las acciones tuvo las siguientes características: colegiada en todos los momentos e instancias; interdisciplinaria e interinstitucional, en cuanto a captación de recursos humanos; deliberativa y crítica, pero al mismo tiempo con vocación y capacidad de realización; participativa a nivel de personas y de instituciones y organizaciones; creativa e imaginativa, pero partiendo de realidades concretas; de reacción madura, en cuanto mostró su disposición de aprovechar algunos elementos válidos del pasado como parte de la experiencia histórico-cultural del pueblo peruano y de aprovechar los recursos humanos calificados del país para fortalecer el naciente movimiento nacional de educación de adultos, independientemente de su filiación político-partidarista.

### 2.3 COMO SE APROBARON Y DECIDIERON LAS PROPUESTAS PARA SU PUESTA EN EJECUCION

El mecanismo de aprobación fue el siguiente:

a. La propuesta, finalmente consolidada con los aportes del comité consultivo, se presentaba a consideración del consejo superior de educación. En este órgano -la mayoría de cuyos miembros eran de un alto nivel profesional y académico y con una extraordinaria capacidad crítica- se analizaba la propuesta y se formulaban las recomendaciones pertinentes para su perfeccionamiento.

b. Un director general tenía la posibilidad de captar o no las sugerencias y reformulaciones del consejo superior. Casi todos los directores generales las acataron con diligencia y sumisión. El autor es uno de los que siempre admiró y apoyó las acciones del consejo superior, pero también fue de los que no tenía inconveniente en apelar al despacho ministerial cuando en algunos casos no estaba necesariamente de acuerdo con el consejo superior. Es que en la Reforma gravitó mucho dicho órgano y alcanzó su mayor expresión en los primeros años de su puesta en marcha.

c. Considerada la propuesta por el consejo superior, se presentaba a la alta dirección del ministerio a través de la dirección superior. Los asesores militares del ministro de turno hacían algunas veces ciertos cuestionamientos de carácter estratégico, con énfasis en los aspectos logístico-operativos.

d. Finalmente, las propuestas eran aprobadas por el ministro de educación. Contando con tal aprobación, ya se podían ejecutar las acciones.

Los conductores fundadores de la DIGEBALYC pronto comprendimos que no era nada práctico observar todo el procedimiento indicado para lograr la aprobación de cada una de las acciones. Ello tomaba mucho tiempo y originaba una diaria y permanente dependencia burocrática del despacho ministerial, tan grata a los asesores civiles y militares del ministro de turno. Con el propósito de superar tal situación, propusimos un paquete de políticas y lineamientos básicos para las estrategias de implementación de las acciones de educación de adultos. Los civiles que estábamos participando en el movimiento peruano de la educación de adultos no teníamos plena capacidad de decisión; éramos conscientes de que sólo estábamos en el umbral del poder.

Es importante subrayar que la práctica anotada dio magníficos resultados. Mediante su aplicación, el ministro y sus asesores estaban en condiciones de analizar los niveles de consistencia y coherencia entre la propuesta de la DIGEBALYC y las postulaciones de la Reforma, así como su normatividad sustantiva contenida en la Ley General de Educación; y, obviamente, ellos también estaban en condiciones de contribuir al perfeccionamiento del planteamiento de base. El director general y los demás miembros de la DIGEBALYC, una vez aprobado el proyecto de políticas y lineamientos básicos para los pertinentes enfoques estratégicos de implementación de las acciones de educación de adultos, tenían un amplio margen de autonomía en el proceso de implementación de dichas acciones.

De este modo se hizo una delimitación de las áreas de trabajo, lo cual permitió evitar innecesarias interferencias y nocivos hábitos burocráticos como aquél de llevar bajo el brazo y con una sonrisa seráfica una cantidad de documentos para "despachar con el señor director superior" (vice-ministro) o "tener una audiencia con el señor ministro".

La aprobación de las propuestas, en suma, se hacía en una cadena de procesos, tal como se refiere en el punto anterior. Había un rigor tremendo en las instancias de participación y decisión intermedias, teniendo en cuenta el criterio-matriz de que lo que se trataba era de promover y desarrollar el naciente movimiento nacional de la educación de adultos.

Este llamado "nivel de instancias intermedias" comprendía un amplio espectro de agentes educativos: personas, instituciones y organizaciones de distinta naturaleza. Se estableció con estos agentes una acción dialógica tan intensa, como nunca se había dado anteriormente en el país en el campo de la educación de adultos.

En la profundización de la reforma de la educación de adultos, que se inició en el bienio 1973-1974, se dio otro paso cualitativo que tuvo un extraordinario impacto. Fue el trabajo directo con las poblaciones-meta de las áreas urbano-marginadas y de las áreas rurales.

Este trabajo de campo, que no siempre se iniciaba con el diagnóstico situacional, fue abriendo un horizonte de percepción que anteriormente se tenía en forma simplemente teórica y quizás vaga acerca de] poder del conocimiento. De pronto descubrimos la extraordinaria potencialidad de aprendizaje y la capacidad de elaboración y sistematización del conocimiento que tenían los grupos e individuos de la mencionada población-meta; y descubrimos

también que todo ello se facilitaba considerablemente en la medida en que tales grupos e individuos conocían y logran un cierto dominio de los instrumentos y técnicas de investigación y aprendizaje.

Este trabajo, cada vez más directo y comprometido con las poblaciones-meta, fue estimulando la necesidad de buscar y promover mecanismos que posibilitaran la participación organizada de dichas poblaciones en su desarrollo educativo.

La intención precedente llevó a la DIGEBALYC a intensificar su inicial vocación de trabajo de campo y a estrechar sus relaciones con las organizaciones laborales y las organizaciones populares, de las áreas rurales y urbanas del país. En esta particular instancia intermedia es que el proceso de la toma de decisiones iba cobrando legitimidad y autenticidad. Era la voz del pueblo, la expresión de plenitud y totalidad de la personalidad cultural de los distintos grupos que conforman la nación peruana, la voz de la sabiduría popular, de la realidad profunda de la sociedad peruana.

El enfoque estratégico asumido por la DIGEBALYC, en el proceso de la toma de decisiones, tuvo como referencia tres componentes esenciales: i) La realidad que vivían los grupos humanos del país y la expresión directa -a través de sus representantes- de sus necesidades, intereses y expectativas; ii) la postulación teórica y el planteo estratégico indicativo de la Reforma en el campo de la educación de adultos; iii) la articulación de los componentes precedentes y su concertación dentro del proyecto nacional, el cual todavía no había sido plenamente asumido por el pueblo peruano.

Es en el espíritu de este trabajo solidario y dialógico con las instancias intermedias que la DIGEBALYC en los años 1973 y 1974 comenzó a propulsar el movimiento nacional de la educación de adultos en el Perú, tratando de establecer para tal efecto el sistema nacional de educación de adultos, en calidad de uno de los subsistemas del sistema nacional de la educación reformada.

La experiencia peruana indica que en esta emergencia histórica del movimiento nacional de la educación de adultos, fueron las decisiones no formales las que realmente dieron sentido a tal naciente movimiento. Qertamente, en el contexto histórico en que se vivía, no podían eliminarse las decisiones formales. Sin embargo, como hemos señalado, se siguió un procedimiento que, en más de un sentido, es no convencional a nivel de toma de decisiones burocráticas.

Tratar de articular el proceso de la toma de decisiones, en su dimensión formal y no formal, problemente fue una de las más felices intuiciones estratégicas de la DIGEBALYC en los años iniciales de su existencia.

## 2.4 COMO SE EJECUTO Y QUE MODIFICACIONES SE INTRODUIERON EN EL PROCESO DE LA EJECUCION

Para presentar un perfil más o menos indicativo, de lo que se dio en la realidad, hagamos el seguimiento de las acciones que se prepararon y que se refieren en el punto 2.2.

Estructura organizativa de la DIGEBALVC

Selección y ubicación de personal

Plan de conversión de educación de adultos

Continuidad orgánica de los trabajos de la concisión de reforma

Propiciar la concientización de la población adulta del país

Propiciar las más diversas formas de participación de la población adulta

Revalorar al adulto como creador, modificador y transformador de cultura

Procurar al adulto las más diversas oportunidades educacionales, en forma escolarizada y preferentemente no escolarizada

Contribuir a disminuir el analfabetismo y establecer la estrategia de postalfabetización

Beneficiar a los sectores poblacionales desfavorecidos

Constante perfeccionamiento de la población para la vida familiar, laboral y social

Contribuir a la protección y mejora del medio ambiente

Promoción de valores

Promoción de la integración de América Latina

Estructura organizativa de la DIGEBALVC

Una vez diseñada y aprobada la estructura de la DIGEBALVC, se puso en aplicación. En esta fase, hubo un especial cuidado de que las tres direcciones que conformaban la DIGEBALVC no devinieran en estructuras competitivas, autosuficientes y con vocación típicamente burocrática de ejercer el pleno dominio en "un territorio" determinado.

Teniendo como elemento de apoyo una intensa acción dialógica, se fue creando el consenso de que así como cada una de las tres direcciones tenían sus respectivas unidades para atender los asuntos específicos de su responsabilidad, también debían existir unas unidades

para cumplir las tareas horizontales de la DIGEBALYC que correspondían a sus tres direcciones.

Inicialmente se puso énfasis en el aspecto de curriculum y tecnología educativa. Se conformó un equipo interdisciplinario, teniendo en cuenta los recursos humanos de las tres direcciones. De este modo, este equipo central de curriculum y tecnología educativa elaboraba los términos de referencia de las tareas específicas, hacía las consultas pertinentes, captaba la participación de recursos humanos dentro y fuera del ministerio de educación, promovía los eventos considerados necesarios, planteaba las interrelaciones curriculares entre las distintas modalidades de la educación de adultos, asesoraba y apoyaba a los equipos de trabajo de cada una de las tres direcciones encargadas del desarrollo de las tareas específicas.

Con este modelo organizativo, que fue perfilándose progresivamente, no se presentó entre dichos equipos de trabajo el problema de interferencias y absurdas competiciones, sino que se dio una sana emulación. El equipo central se encargaba de todo el proceso de macrodiseño y era el elemento de apoyo -que bajo el comando directo del director general- posibilitaba un profundo ejercicio dialógico entre las dependencias al interior de la DIGEBALYC y del ministerio de educación y fuera de él para establecer los criterios básicos y operacionales de la ejecución de una tarea relativa a curriculum y tecnología educativa.

Una vez cumplido el proceso anteriormente mencionado correspondía al equipo de trabajo de la dirección pertinente de la DIGEBALYC desarrollar la tarea específica, contando con el asesoramiento y apoyo del equipo central. Cuando la tarea en cuestión se consideraba concluida para su debate al interior de la DIGEBALYC, la responsabilidad técnica era solidaria entre el equipo central de curriculum y tecnología educativa y el equipo de trabajo de la dirección respectiva.

En la medida en que se fue tomando conciencia de que las tareas de la educación de adultos debían estar a cargo de equipos polivalentes, desde el punto de vista de las disciplinas del conocimiento y de su amplia composición en materia de estructuras administrativas, se fue profundizando el consenso de formar equipos de trabajo para ejecutar "proyectos horizontales". Estos proyectos se multiplicaron y demandaron una práctica organizativa y de funcionamiento que era atípica incluso a nivel de las nuevas estructuras administrativas que iba institucionalizando la Reforma de la Educación.

Era claro que con tal modelo organizativo y de funcionamiento el liderazgo no se daba en función de jerarquías administrativas. De hecho, en la práctica, ocurrió que muchos técnicos de la DIGEBALYC tenían más prestigio y ascendiente que sus directores de áreas de trabajo. Ello, no pocas veces, disgustó a estos últimos. Pero, a pesar de éstas y otras resistencias, la práctica señalada funcionó y tuvo logros altamente positivos.

Un subproducto de todo esto fue inevitable: la fuerza, vigor y personalidad que asumió la dirección general de la DIGEBALYC como una estructura administrativa con visión de totalidad, para lo cual era indispensable que todas sus unidades operacionales actuaran en forma articulada y coherente, superando así cualquier noción o práctica de "parcelas" administrativas. El argumento que se manejaba en aquel tiempo era que la totalidad social era indivisible

y que, consecuentemente, era la absurda lógica burocrática la que hacía una división arbitraria de aquella realidad total y unitaria.

Se prestó especial atención al hecho de dar igualdad de oportunidades en el ejercicio democrático del liderazgo ejecutivo y técnico de la DIGEBALYC, correspondiendo la decisión a los integrantes de cada equipo de trabajo. Sin embargo, es importante referir que ésta no fue la tónica de la práctica inicial, en la que las circunstancias impusieron una toma de decisiones rápida y expeditiva y una concentración de autoridad. Más adelante dicha práctica fue flexibilizándose y asumió la forma anteriormente señalada.

Teniendo en cuenta los antecedentes mencionados, se podrá comprender -con perspectiva histórica- que la ejecución de tareas al interior de la estructura administrativa de la DIGEBALYC tuvo un carácter dialógico, participativo, alejado totalmente de actitudes burocratizantes, con vocación de cambio y con una extraordinaria capacidad de trabajo y de realización. Nunca en la historia del país una plana burocrática del ministerio de educación había tenido una conformación que reuniera las siguientes características: personal de alto nivel académico-profesional, personal talentoso y con prestigio nacional, técnicos altamente calificados en las diversas áreas de trabajo relacionadas con el movimiento nacional de educación de adultos, equipos de trabajo de conformación interdisciplinaria, personal con permanente actitud reflexiva y crítica y que, por tanto, estaba en condiciones de rechazar cualquier práctica burocratizante.

Históricamente, por ejemplo, la universidad peruana había minusvalorado académica e intelectualmente a los burócratas del ministerio de educación. Con la Reforma en las diversas áreas de trabajo -y señaladamente en algunas, una de las cuales es inequívocamente la educación de adultos- la universidad peruana no podía asumir tal actitud contra personas que habían salido de su seno y que eran consideradas como los animadores más caracterizados del país en el campo de la educación de adultos. Indudablemente fue éste un factor que permitió a la DIGEBALYC iniciar un movimiento de mayor aliento y que rebasaba los muros del ministerio de educación.

### Selección y ubicación de personal

La ejecución de la tarea de selección y ubicación del personal no fue nada fácil. Se había heredado de una estructura administrativa previa a la Reforma y que estaba vinculada con la educación de adultos una cantidad apreciable de personal que no tenía las mínimas calificaciones para un trabajo tal como se estaba pre-figurando. Había que asumir una decisión radical. Se pidió la reubicación del 85% de dicho personal en otras dependencias del ministerio de educación. Fue una medida nada agradable, pero absolutamente necesaria.

Una reforma de educación de adultos -o mucho más que esto: una revolucionaria educación de adultos- no se puede hacer con un personal ganado por prácticas burocratizantes, oportunista, adocenado, "neutralista" y conformista. El 85% de plazas disponibles se convocaron a concurso.

Estos "concursos", son genéricamente, una farsa burocrática, dependiendo del tipo de burocracia hegemónica. En el tiempo en que se implantó la Reforma, la burocracia hegemónica en un cierto momento fue la intelectual e idealista. Los "consejeros" dictaminaron para tales concursos una captación amplia de recursos humanos, con especial atención a quienes tuvieran posiciones progresistas. Sólo que esto último fue un "parámetro" bastante vago, lo que originó la captación de un personal, algunos de, cuyos miembros fueran más adelante declarados adversarios del proyecto nacional en el que supuestamente se decían militar. Afortunadamente, en el área de la educación de adultos, no se dio tal situación con caracteres alarmantes.

Tomada la decisión en los términos señalados, se procedió a la ubicación de personal, a su capacitación inicial y a la optimización de su capacitación-producción. Fueron tiempos heroicos. Se trabajaba ordinariamente de 12 a 15 horas no por imposición, no por el carisma ni la personalidad dominante del conductor de la DIGEBALYC. La gente trabajaba así, porque algo nuevo estaba ocurriendo en el país y sentía que había llegado el momento de dar su cuota social de servicio para contribuir a crear una nueva situación nacional que se venía perfilando.

Fueron momentos de intensa y apasionada realización colectiva y personal, en lo profesional y humano. Supongo que a esto debe llamársele "mística" o algo por el estilo. Hubo una intensa práctica social con un hálito idealista de carácter revolucionario. Es posible, sin embargo, que no todos tuviéramos claro el modelo de revolución a que se aspiraba. Había contradicciones de diversa naturaleza. Aceptando tal situación, el autor y gran parte de los miembros de su generación asumieron el compromiso de servir al propósito de impulsar un cambio profundo en el país, sabiendo que de ello dependía el sentido y alcances del nuevo desarrollo educativo del pueblo peruano.

Lo anterior generó una dinámica de trabajo inusual en los niveles burocráticos, que supera ampliamente cualquier connotación de activismo. Veamos algunas tareas básicas: se impulsaba la investigación a través de los diagnósticos situacionales; se elaboraban programas adaptados para el período de transición y se elaboraban nuevos programas; se contribuía en la tarea de formación de los „entrenadores de la Reforma"; se asesoraba a los diversos tipos de empresas, en el estudio y puesta en marcha de servicios educativos para sus trabajadores; se elaboraban proyectos de incidencia económico-social para específicas poblaciones-meta de las áreas rurales y de las áreas urbanas marginadas, con miras a lograr financiamiento externo a nivel país y de la comunidad y organismos internacionales; se supervisaba a los órganos de ejecución de las acciones de educación de adultos en los distintos niveles de la red administrativa del ministerio de educación; se trabajaba con la confederación nacional agraria y otras organizaciones de representación laboral y de base; se promovían y ejecutaban una serie de encuentros para profundizar el marco teórico, estratégico y tecnológico de la reforma de la educación de adultos.

En los dos primeros años de la DIGEBALYC (1973-1974) hasta hubo tiempo para producir un libro -editado por el autor- sobre "La educación de adultos en el contexto de la Revolución Peruana", que contiene diversas visiones sobre tópicos específicos en el orden teórico y de sistematización de experiencias.

El activismo es una deformación del dinamismo, en cuanto pierde su capacidad reflexivo-crítica y las pautas básicas de su orientación. El dinamismo es la expresión óptima de la capacidad de realización de un grupo humano que, dentro de un articulado sistema de trabajo, ha internalizado su misión y da una serie de respuestas teórico-prácticas coherentes y orientadas al logro de los propósitos de dicha misión.

#### Plan de conversión de educación de adultos

El plan de conversión de educación de adultos, del sistema anterior al sistema reformado, se ejecutó de conformidad con lo previsto. Las tareas preparatorias fueron satisfactorias. Hubo sí un desfase entre el ritmo de aplicación de las modalidades de educación básica laboral (primaria y secundaria básica para adultos), educación básica regular (primaria y secundaria básica para niños y adolescentes) y el primer ciclo de educación superior (grados 10, 11 y 12 que conducían al bachillerato profesional). La educación básica laboral, con la extraordinaria dinámica que desencadenó en todo el país, llegó el momento en que tenía egresados del 9º grado de educación básica y que ya estaban en condiciones de iniciar sus estudios en el primer ciclo de educación superior, pero éste todavía no estaba en condiciones de iniciar su funcionamiento, porque recién se estaba preparando para absorber la demanda de los egresados de la educación básica regular.

La "conversión" en la modalidad de la educación básica laboral se hizo por ciclos, lo cual facilitó considerablemente el trabajo a realizar. Tal modalidad tenía 3 ciclos: el primer ciclo, comprendía los dos primeros grados (alfabetización y afianzamiento); el segundo ciclo, tres grados (educación primaria); y el tercer ciclo, cuatro grados (educación secundaria básica). La conversión en la referida modalidad se hizo, progresivamente, por ciclos y por lugares del país.

La modalidad de calificación profesional extraordinaria estaba orientada a preparar integralmente a los trabajadores en servicio; a los que se tenían que incorporar a la fuerza laboral (aprendices); a los trabajadores independientes, básicamente, a nivel artesanal; a los desocupados y sub-ocupados; y a los adultos que estaban en situación de excepcionalidad por razones de limitación física, psicológica y/o social. Aquí no cabía criterios universales, porque era una modalidad que tenía diversos propósitos y abarcaba distintos niveles.

De otro lado, se trataba de una modalidad que estaba a cargo de diferentes agentes de la sociedad y que, en términos gruesos, el ministerio de educación operaba un poco menos del 5%. ¿Cómo ejecutar la conversión frente a la situación señalada?

Se consideró fundamental establecer un órgano nacional que con representación de organismos gubernamentales y no gubernamentales se pronunciara sobre las políticas y estrategias de implementación de dicha modalidad dentro de los centros laborales y fuera de ellos. La DIGEBALYC propuso y logró que la junta permanente de coordinación educativa (JUPCE) -órgano que dependía directamente del despacho ministerial de educación- institucionalizara el comité multisectorial de calificación profesional extraordinaria. Fue este comité que planteó una serie de principios normativos y medidas, que sirvió de apoyo a la DIGEBALYC en la puesta en marcha de su plan de acción.

Dentro del señalado plan de acción, se consideró los siguientes aspectos principales: i) Búsqueda de una coherencia conceptual y metodológica, entre las múltiples agencias, sobre la calificación profesional extraordinaria; ii) determinación conjunta de niveles y estándares de calificación profesional en el país; iii) acuerdos operacionales de acciones conjuntas de capacitación de personal, a nivel bilateral y/o multilateral; iv) acuerdos de sistematización de experiencias en el universo de la capacitación permanente de los diferentes niveles del personal de trabajadores.

Lo que se hizo en la modalidad de extensión educativa para la población de 15 y más años, en cuanto modalidad componente del movimiento de la educación de adultos, fue un conjunto de acciones que progresivamente se caracterizó como la promoción de infraestructura y recursos humanos para provocar un vasto movimiento de educación popular. Lo que interesaba era rescatar las variadas y ricas expresiones de la secular sabiduría popular del pueblo peruano, contribuir al enriquecimiento de dichas expresiones como una vía estratégica de afirmar la identidad histórico-cultural del pueblo peruano e incorporar estos elementos de educación popular a las formas de educación institucionalizadas por la Reforma en beneficio de las posibilidades de desarrollo educativo del país. Esta modalidad estuvo a cargo de otra dirección general.

#### Continuidad orgánica de los trabajos de la comisión de reforma

Dar continuidad orgánica a los trabajos de la comisión de reforma en relación con los elementos de definición del nuevo sistema nacional de educación de adultos (marco situacional, marco conceptual, objetivos, políticas, estrategia y estructura organizativa) fue una tarea permanente de la DIGEBALYC, como estructura administrativa de apoyo para impulsar el movimiento nacional de la educación de adultos.

La percepción fue simple y clara. Los supuestos fueron los siguientes: i) La educación de adultos, es una parte del desarrollo educativo nacional y, por tanto, es un sub-sistema del sistema nacional de educación; ii) reúne las características y condiciones de ser en sí misma un sistema de trabajo, comprendido dentro de uno mayor que lo abarca; iii) el sistema nacional de educación de adultos tiene diferentes categorías de elementos, siendo una de ellas los elementos de definición del sistema, sin los cuales la intencionalidad y la orientación de la nueva educación de adultos en el Perú sería una tarea de intuiciones, distorsiones e improvisaciones.

El marco conceptual se enriqueció, progresivamente, en la medida de nuestra acción sobre las realidades concretas del país, para lo cual se realizó un intenso y sostenido trabajo de campo.

A pesar de las postulaciones teóricas, no siempre había -por parte incluso de las personas que militaban en la Reforma- una interiorización acerca del verdadero sentido y alcances de la educación de adultos. Los estudios documentales son útiles, pero no pueden reemplazar a la confrontación directa con prácticas sociales específicas, las cuales no están ni pueden ser esquematizadas a través de una convencional hipótesis interpretativa.

Esta amplitud conceptual permitió dimensionar objetivos, políticas y estrategias, con visión de realidades y con sustento teórico cada vez más coherente con la pauta ideológica del nuevo sistema social emergente.

### Objetivos de la Reforma en el área de la educación de adultos

Caracterizar y ejecutar las acciones para el logro de los objetivos de la Reforma de la Educación, en el área de la educación de adultos, fue la tarea-matriz que se impulsó considerablemente desde 1973 y que tuvo una vigencia relativamente corta, pues a partir de 1977 hubo un "gradual desmontaje" de las acciones de educación de adultos para "ajustarla al espíritu de la segunda fase del Proceso Revolucionario".

Teniendo como referencia los objetivos generales de educación de adultos, señalados en el punto 2.1, una hipótesis interpretativa de los esfuerzos realizados es la siguiente:

### Propiciar la concientización de la población adulta del país

Definitivamente, la educación de adultos fue un instrumento estratégico que contribuyó al proceso de concientización de una parte de la población adulta del país. A través de seminarios, talleres y otros eventos organizados por las comunidades de base y las comunidades laborales; a lo largo del desarrollo de los programas operacionales de las modalidades de educación de adultos (educación básica laboral, calificación profesional extraordinaria y extensión educativa); de las reuniones de motivación y difusión de la Reforma de la Educación; de las estrategias de aprendizaje vía educación formal y no formal: estuvo siempre presente el componente de la permanente preocupación por propiciar la toma de conciencia del adulto peruano.

El material educativo utilizado en tal proceso fue el estudio de la realidad nacional y de las prácticas sociales de los grupos humanos que participaron en las señaladas experiencias de aprendizaje. No tuvo el carácter de propaganda ni de adoctrinamiento político-partidarista, sino fue un proceso dialógico e interpretativo de un perfil situacional real en confrontación con uno nuevo que estaba en proceso de construcción, por acción solidaria de los peruanos y de sus organizaciones.

Se caminó un trecho significativo. Sería iluso sostener que se profundizó en la medida en que hubiera sido deseable. Las contradicciones del Proceso Revolucionario, sus fallas y vacíos en términos de fortalecimiento de las organizaciones populares fueron, entre otros, factores que limitaron las posibilidades de una acción propiciadora de la concientización del adulto peruano.

### Propiciar las más diversas formas de participación de la población adulta

A pesar de los factores limitativos de diversa naturaleza, resulta importante destacar que las acciones de educación de adultos, operacionalizadas a través de programas y proyectos,

contribuyeron a afirmar la práctica social de la participación.

Dicha práctica caló profundamente en el espíritu y en la praxis de la nueva educación de adultos; y se institucionalizó como un componente indispensable de todos los procesos de trabajo de la población adulta. En efecto, la participación fue un elemento constante en las situaciones de aprendizaje, en la investigación, en la planificación, en la ejecución y control de las acciones de educación de adultos.

Hubo una concepción y una práctica totalizadoras de la participación no solamente referida a un determinado aspecto, sino al conjunto de procesos vinculados al desarrollo educativo de la población adulta.

Revalorar al adulto como creador, modificador y transformador de cultura

Las oportunidades educacionales para la población adulta -que con la Reforma no sólo implicó expansión cuantitativa sino también mejora cualitativa- merecieron de parte de la población meta respuestas alentadoras en la doble dimensión de expresiones culturales y desarrollos educacionales. En efecto, en las acciones de educación de adultos que se ejecutaron del 73 al 75 e incluso hasta 1977 hay diversos testimonios de la potencialidad creadora del hombre peruano a través del teatro, la pintura, el dibujo, la música, la escultura, la producción literaria, los inventos tecnológicos, los proyectos sociales, la configuración de nuevas formas de organización social, etc. Es una lástima que no se comprendió cabalmente, no se estimuló ni apoyó suficientemente la rica expresión cultural del pueblo peruano.

En este apasionante proceso la educación de adultos emergió como no un vehículo para transmitir la cultura, para recrearla y para generar nuevas expresiones de cultura. Lo poco que se hizo en este campo, sin embargo, fue la simiente de algo que está reactivándose con impulso renovado: la educación popular, como un vehículo de comunicación y confluencia de las diversas expresiones de un pueblo cuya potencialidad creadora tiene evidencias empíricas a lo largo de su proceso histórico-social.

Procurar al adulto las más diversas oportunidades educacionales, en forma escolarizada y preferentemente no escolarizada

Se hizo bastante a través de las acciones de educación de adultos como parte de la Reforma, pero con seguridad todo lo que se hizo estuvo siempre por debajo de la demanda real y potencial de educación de la población adulta.

Durante la Reforma fuimos conscientes de que Multiplicando escuelas para adultos, en el sentido convencional, no podíamos acercarnos a la solución del problema del desarrollo educativo de la población adulta, aunque se aumentaran considerablemente las asignaciones presupuestales. Es por esta razón que la Reforma dio un gran énfasis a la búsqueda de formas no convencionales de educación, que se denominaron formas no escolarizadas.

El reto planteado se encaró en el área de educación de adultos con decisión y realismo. No se quiso seguir en el "culto académico y retórico" a las grandes generalidades. Sobre educa-

ción permanente, por ejemplo, había una nutrida bibliografía, pero fundamentalmente de carácter teórico-general. Bebimos de estas fuentes con el interés de estudiar y analizar experiencias que nos dieran luces sobre respuestas tecnológicas y logístico-operacionales para implementar lo que la Reforma postulaba como "autoaprendizaje" e "interaprendizaje". Se encontró muy poco. Aprendimos que no cabían fórmulas generalizadoras y que debíamos asumir la tarea de buscar nuestras propias respuestas, utilizando para tal efecto el patrimonio científico y tecnológico que la humanidad había acumulado para implementar formas no convencionales de educación de adultos.

En este entendimiento, en los años 1973 y 1974 comenzamos a realizar experiencias de instrumentación metodológica del autoaprendizaje y del interaprendizaje, en áreas rurales y en áreas urbanas marginadas, conocidas eufemísticamente éstas últimas con la denominación de "pueblos jóvenes". Estas experiencias iniciales posibilitaron la aplicación de programas no escolarizados de educación básica laboral, que se intensificaron y ampliaron considerablemente en los bienios posteriores hasta 1978.

Detrás de estas búsquedas había, obviamente, una clara intencionalidad política. Se trataba de encontrar en el escenario peruano alternativas óptimas a través de formas de educación no convencional que permitieran democratizar la educación de adultos.

Los resultados pueden considerarse satisfactorios en relación con la época en que se dieron estas respuestas iniciales. Su no generalización fue una decisión política, incuestionablemente ligada al proceso de desmontaje de la Reforma de la Educación.

Contribuir a disminuir el analfabetismo y establecer la estrategia de postalfabetización

En el bienio 1973 - 1974 se ejecutó la etapa inicial de la Operación de Alfabetización Integral (ALFIN). Algunas acciones importantes realizadas en esta etapa fueron las siguientes: se capacitó al cuerpo de coordinadores y alfabetizadores contratados; se capacitó a los alfabetizadores voluntarios; se pusieron en funcionamiento las unidades de base de alfabetización integral en un buen número de zonas de educación del país; se elaboraron y experimentaron los materiales educativos y los instrumentos técnicos requeridos; se hizo la investigación de desarrollo de la alfabetización integral con los grupos monolingües y con los grupos que estaban en diversos grados de bilingüismo.

De otro lado, la alfabetización y su afianzamiento constituían el primer ciclo de educación básica laboral (los dos primeros grados de dicha modalidad). Se proyectó la estrategia expansiva de la alfabetización y de la post-alfabetización, en la perspectiva de la continuidad orgánica de la educación de adultos y dentro del proceso global de educación permanente del adulto peruano.

A pesar de los esfuerzos realizados, que se continuaron hasta

fines de 1976, la operación ALFIN no logró las metas previstas.

Hubo una serie de factores internos y externos que ocasionaron tal resultado, tal como se refirió en el punto 1.1.

Beneficiar a los sectores poblacionales desfavorecidos

Hay evidencias empíricas en el sentido de que no menos de un 80% del volumen total de las acciones de educación de adultos, ejecutadas durante el período de la Reforma, estuvieron destinadas, fundamentalmente, a los sectores sociales desfavorecidos.

Las acciones educativas en los centros laborales, la promoción educativa en las áreas rurales, la educación indígena, las acciones de capacitación-producción en beneficio de la juventud desocupada, las acciones de promoción de la mujer peruana, las acciones de calificación profesional extraordinaria al servicio de ciegos y otras personas en situación de excepcionalidad, las acciones de educación básica laboral en centros penitenciarios, son una muestra suficientemente elocuente de la priorización en el servicio.

De las acciones anteriormente señaladas, quizás sea interesante destacar dos de ellas: i) Se promovió la educación de adultos en cientos de comunidades campesinas y en las nuevas organizaciones que emergieron dentro de la nueva situación nacional que se vivía, tales como las cooperativas agrarias de producción y las sociedades agrícolas de interés social; ii) se desarrolló un proyecto de incidencia económico-social para la juventud desocupada, que combinó armoniosamente las líneas de capacitación-producción. El proyecto en referencia no pretendió ser ni de lejos "la respuesta" a una problemática estructural compleja y multifactorial como es la desocupación, pero de hecho se caracterizó como un componente de la respuesta global que había que buscar y dar sin más pérdida de tiempo.

No obstante todos los esfuerzos realizados, es evidente que sólo pudo atenderse a una parte de la enorme demanda de desarrollo educativo de los sectores sociales desfavorecidos. En la intensa y fructífera experiencia de trabajo con dichos sectores, tanto en las áreas rurales como en las áreas urbanas, quedó sumamente claro que el desarrollo educativo tiene sentido para tales grupos poblacionales en la medida en que haya un horizonte que les permita cambiar su situación.

Las oportunidades culturales y educacionales a que aspiran estos sectores poblacionales son solamente un componente un espectro más amplio de oportunidades, que son la igualdad o por lo menos la equidad de oportunidades sociales.

Constante perfeccionamiento de la población para la vida familiar, laboral y social

Las acciones de educación de adultos se perfilaron como una vía estratégica para el desarrollo educativo global, particularmente de los sectores poblacionales desfavorecidos. En este orden de ideas, se pudo percibir en la realidad las posibilidades de que la educación de adultos es un componente de los programas de educación inicial (de 0 a 6 años); y las potencialidades que la educación de adultos tenía, por su naturaleza y características, de convertirse en un elemento dinámico y catalizador para el desarrollo de diversas opciones educativas para los distintos grupos de edad de una totalidad social como la familia y la comunidad local.

De otro lado, en ciertas comunidades laborales del país se desarrollaron en forma articulada las modalidades de educación básica laboral y calificación profesional extraordinaria; y en esta última modalidad participaron, además, trabajadores independientes.

Lo sustancial de todo esto es que el movimiento de la educación de adultos ayudó en mucho a percibir con mayor claridad la necesidad de institucionalizar la capacitación permanente del trabajador peruano. Tal capacitación fue considerada un instrumento indispensable para una amplia educación del trabajador peruano en su condición de padre y jefe de familia, de elemento de producción y elemento de participación y aportación social.

#### Contribuir a la protección y mejora del medio ambiente

La educación de adultos contribuyó considerablemente a que la población peruana se informara ampliamente acerca del sentido que tiene el medio ambiente en la vida del hombre en su doble dimensión: social y físico. A través de diversas acciones explicitó que el medio ambiente es una condición primaria y vital para el hombre y el desarrollo cultural.

Se avanzó mucho en cuanto a información. La plena interiorización de la situación señalada requiere un renovado esfuerzo, de carácter interdisciplinario e intersectorial.

Como en ningún otro campo del desarrollo educativo en el Perú, fue en la educación de adultos donde el planteamiento ecológico tuvo plena acogida. Es obvio que se trató de un esfuerzo inicial, que requiere ser profundizado.

#### Promoción de valores

La educación de adultos se hizo presente en el esfuerzo total de la sociedad peruana por afirmar el desarrollo de los valores espirituales, de la paz, la comprensión y la cooperación internacionales.

Al promover estos valores fuimos conscientes de que su plena vigencia dependía de un conjunto de variables independientes a nivel del nuevo ordenamiento nacional aún no consolidado y el ordenamiento internacional tan poco favorable a la cimentación de dichos valores. Sin embargo, la referida labor de promoción no obedeció a un simple propósito de cumplir formalmente algo. En rigor, lo que hizo la educación de adultos en este campo se inspiró en las mejores tradiciones histórico-culturales del pueblo peruano.

#### Promoción de la integración de América Latina

En los contenidos formales y no formales de la educación de adultos, en el área de las ciencias sociales, se planteó un objetivo orientado a afirmar el espíritu de integración latinoamericana, a partir del expreso reconocimiento de que hay en la región una pluriidad cultural y política.

Fuimos conscientes en aquel tiempo de que había muchos aspectos que separaban a los

pueblos latinoamericanos, pero había también en ellos una vocación de aunar esfuerzos y buscar conjuntamente un mejor destino histórico.

La educación reformada de adultos, interpretando la vocación permanente de solidaridad latinoamericana del pueblo peruano y teniendo en cuenta las políticas nacionales establecidas sobre el particular, militó activamente en el compromiso de promover tal integración, a pesar de que en no pocas veces las realidades del continente parecían no ser favorables a tan ansiado propósito.

## 2.5 QUE PROBLEMAS SE CONFRONTARON, COMO SE SOLUCIONARON O EN QUE FORMA AFECTARON LA EJECUCION

Se confrontaron problemas de distinta índole, que teniendo en cuenta lo referido en los puntos anteriores, los podemos agrupar en las siguientes categorías:

Ideo-político

Deslinde conceptual

Decisiones administrativas

Participación de los agentes educativos

Técnico -operacional

Personal

Financiamiento

Problemas de caracter ideopolítico

En el proceso de ejecución de la reforma de la educación de adultos, se pudo advertir nítidamente cuatro reacciones en relación con la pauta ideológica del Proceso Revolucionario:

a) Una primera, de rechazo al nuevo modelo de sociedad que se estaba construyendo, por considerar que era un intento de "comunizar al país" a través de la "militarización política" con el apoyo de algunas organizaciones civiles de izquierda.

b) Una segunda, fue de reacción aséptica y neutral con un inveterado acento pesimista, sin comprometerse directamente porque "sabían" que era un intento más de cambiar el ordenamiento tradicional, pero que era necesario "dar tiempo al tiempo".

c) Una tercera, de apoyo táctico, de los militantes de los distintos grupos organizados de la izquierda peruana, que presentaba una gama impresionante de opciones teóricas no siempre acompañadas de coherentes enfoques políticos y estratégicos para considerarse como

alternativas viables que pudieran traducirse en un Proyecto Nacional. La experiencia histórica demostró que los militantes de tales grupos fueron "compañeros de viaje" del Proceso Revolucionario y que tácticamente utilizaron los resquicios estratégicos que éste aperturó para tratar de hacer más adelante "su" revolución.

d) Una cuarta reacción, de apoyo militante y comprometido con el Proceso Revolucionario, pero impedido por éste mismo de organizarse políticamente. Fue la reacción de quienes aspiraban para el Perú una "democracia social de participación plena", que cuestionaba el capitalismo y el comunismo y que en su formulación ideológica inicial incorporaba elementos del socialismo libertario.

Podrá comprenderse que no hubo una cohesión nacional en torno a la pauta ideológica del Proceso Revolucionario. Este no fue asumido plenamente por el pueblo. No fue, en rigor, un proyecto nacional por consenso. La situación concreta que se dio fue la coexistencia de un proyecto nacional oficial -Proceso Revolucionario- y otros proyectos de los partidos políticos tradicionales y de los partidos políticos de izquierda, a los cuales habría que agregar otros proyectos de las organizaciones populares.

La educación de adultos, por su naturaleza y características, tiene profundas implicaciones sociales y políticas. En la ejecución de sus acciones, implícita o explícitamente, está presente una determinada pauta ideo-política. Conviene aclarar que tal situación se dio antes de la Reforma, a lo largo de ella y se dará (como se está dando) después de ella.

Si hacemos un esfuerzo de ubicarnos en el contexto histórico de la época en que se aplicó la Reforma y tomando en cuenta las situaciones anteriormente referidas, podemos comprender que la educación de adultos se enfrentaba diariamente a este plural y controvertido panorama ideo-político.

Contribuyó a complicar un poco más el panorama señalado las contradicciones ideo-políticas al interior del Proceso, con la emergencia de "corrientes o tendencias" que desorientaron al pueblo.

Todo lo anteriormente señalado fue el marco situacional de un problema que se presentó: la nueva o reformada educación de adultos pretendía ser el componente indispensable del Proyecto Nacional, pero en la práctica social resultó que éste no era uno, sino que coexistía con otros proyectos que también aspiraban a ser nacionales.

¿Cómo se solucionó este problema? El problema en cuestión no fue resuelto. Hubo sí un intento que consistió en aceptar la realidad tal cual era y trabajar en el plano ideo-político con una apertura pluralista. Ello implicó desarrollar formas de trabajo cooperativo con una amplia gama de grupos y organizaciones de diversa índole, incluyéndose entre éstas a las organizaciones populares, sin prevalencia hegemónica de la concepción ideo-política del Proceso Revolucionario.

El resultado de ello fue que se contribuyó a la sensibilización política de la población nacional, con un mínimo de tolerancia y con el ejercicio social de una práctica dialógica -que pese a ciertas distorsiones y manipulaciones- coadyuvó en la búsqueda de profundizar la conciencia social y política del pueblo peruano.

La experiencia histórica está demostrando que la población peruana está "politizada" en el mejor de sus sentidos, esto es, está motivada y tiene una actitud de compromiso y de responsabilidad frente a la problemática nacional a nivel macro y micro.

La atomización de tendencias ideo-políticas es uno de los problemas del Perú. Nuclear y articular esfuerzos en torno a pautas programáticas comunes es una tarea histórica que imponen las circunstancias nacionales. Cuando esto ocurra, la educación de adultos tendrá un horizonte estratégico de más amplias proyecciones.

#### Deslinde conceptual de la educación de adultos

Había una larga tradición en el Perú de considerar que la "función" de la educación se realizaba en las instituciones educativas. Con el Proceso Revolucionario se estaban produciendo una serie de cambios sociales, pero ello no era garantía de que se realizaran automáticamente cambios en la percepción y actitud de las gentes. Tal situación se dio claramente en el caso de la educación de adultos.

Un sector de maestros de las escuelas y colegios vespertinos y nocturnos consideró que los planteamientos que en materia de educación de adultos hacía la Reforma eran "descabellados", "retóricos", "demagógicos", "idealistas"; y hasta se llegó a decir que eran "anti-magisteriales", por el énfasis que se puso en la ruptura del monopolio de la educación.

Gravitaba mucho en tal percepción el hecho de que toda acción educativa tenía que realizarse en el ámbito escolar y, por tanto, las nuevas postulaciones estaban totalmente alejadas de la realidad. Tal "realidad" era: capacidad instalada de la institución educativa, acción educativa presencial de los maestros, programas preestablecidos, tiempo determinado, etc. Hacer educación de adultos con las fábricas, cooperativas agrarias, comunidades rurales, grupos poblacionales de áreas urbanas marginadas, diferentes ministerios y demás entes estatales, universidades, múltiples organizaciones populares, a través de vías convencionales y no convencionales, era algo más que un planteamiento provocativo.

Es interesante subrayar que, a diferencia de este sector del magisterio, hubo una reacción extraordinariamente positiva entre otros sectores progresistas de dicho magisterio y en los sectores poblacionales no magisteriales. La actitud positiva y el entusiasmo de los sindicatos obreros, de las organizaciones campesinas y otras organizaciones populares; y la apertura que mostraron las asociaciones profesionales, académicas y científicas, así como los entes estatales y otros organismos no gubernamentales, fue un factor que posibilitó la superación del problema señalado.

Para ello hubo que hacer una intensa labor dialógica acerca del sentido y alcances de la nueva educación de adultos, haciendo uso de múltiples medios de comunicación convencional y no convencional. Había que plantear elementos de juicio para tener una percepción más o menos clara de los múltiples propósitos y funciones de la educación de adultos; del universo que comprende incluyendo distintos niveles, modalidades y formas operacionales de educación; y de sus potencialidades extraordinarias en apoyo al proceso de cambios y de desarrollo del país.

Hay evidencias empíricas que permiten sostener que el problema en cuestión fue sólo parcialmente superado. Se interiorizó que, en efecto, la educación de adultos no sólo tiene una función compensatoria, sino otras que ya se han señalado en el presente trabajo. También quedó clara la fundamentación y pudo demostrarse con algunas experiencias que la educación de adultos es un componente indispensable de los procesos de desarrollo económico y social.

Parece ser que no quedó suficientemente claro lo del universo de la educación de adultos, a pesar de la insistencia en este punto. Todavía hay la tendencia de considerar que la educación de adultos comprende únicamente los niveles de alfabetización y educación básica. Es curioso anotar que la universidad peruana nada ha tenido que ver con esto, ni en favor ni en contra.

Tampoco puede considerarse como logro la percepción de que en la educación de adultos pueden combinarse armoniosamente las diversas formas de educación. Quizás el énfasis que puso la Reforma en las formas no escolarizadas (no formales o no convencionales) desdibujó las posibilidades combinatorias -y no precisamente excluyente- de las tres grandes formas de educación: educación formal, educación no formal y educación informal o popular.

La Reforma, al contribuir a revalorar las expresiones culturales y desarrollos educacionales del pueblo peruano, abrió un horizonte de búsqueda en la teorización de las manifestaciones de la educación popular peruana, pero no alcanzó a sistematizarla en plenitud.

En suma: el deslinde conceptual fue intenso, pero no caló en profundidad. Tuvo ciertos logros, pero mostró también vacíos. Este es el problema y también la posibilidad que, progresivamente, puede contribuir a la consolidación de un coherente deslinde conceptual de la educación de adultos en el Perú.

### Decisiones administrativas

Como nunca se había hecho en el país, se hizo un esfuerzo extraordinario en la construcción de un sistema nacional de educación de adultos, contando con la participación de la sociedad nacional a través de sus diversas instituciones y organizaciones. Se hizo uso de estructuras organizativas formales y no formales. Estas últimas fueron debidamente identificadas y constituyeron el núcleo-crítico en la fase de aplicación. No se dio tal situación con las estructuras formales al interior del aparato administrativo del ministerio de educación.

A pesar de los esfuerzos realizados, la tónica burocratizante de dicho ministerio persistió y contribuyó a rigidizar el naciente movimiento nacional de educación de adultos. Todas las direcciones

generales, incluyendo la DIGEBALYC, tenían un carácter normativo. El supuesto era que dichos órganos debían encargarse de la elaboración de políticas y estrategias, del asesoramiento, apoyo y control de los órganos de ejecución de la red administrativa del ministerio de educación (regiones de educación, zonas de educación y núcleos educativos comunales).

Tal supuesto obedecía a una visión lógica de división del trabajo y podía tener sentido en un sistema nacional de educación de adultos ya consolidado. Sin embargo, no fue ésta la situación de los primeros años de aplicación de la Reforma. Se requería de órganos ejecutivos de alto nivel que con vitalidad y capacidad de decisión trabajaran conjuntamente con los señalados órganos de ejecución para aplicar en sus diversas fases los programas de acción; y que tal labor obedeciera a una estrategia de participación y responsabilidad compartida en escala decreciente: intensiva, continua, discontinuo, eventual y nula. Hacer de las direcciones generales del ministerio de educación órganos normativos, desde el primer momento, fue una decisión administrativa errónea, como lo confirmó posteriormente la experiencia.

De otro lado, al interior del aparato administrativo del ministerio de educación, no obstante los señalamientos teóricos acerca de las acciones solidarias y de los esfuerzos articulados para promover el desarrollo educativo global de las poblaciones-meta, no hubo siempre una coordinación interna fluída que permitiera lograr tal propósito. La noción de "territorios administrativos" no fue plenamente erradicada por la Reforma. Ello suscitó interferencias innecesarias, celos burocráticos y dispersión de recursos y esfuerzos.

Paradójicamente se avanzó más en el frente de la coordinación externa, gracias a la labor visionaria y dinámica de la junta permanente de coordinación educativa (JUPCE), cuyos esfuerzos no siempre fueron debidamente aprovechados por los otros órganos del ministerio de educación.

Las decisiones administrativas que se asumieron en relación con el programa de alfabetización integral (ALFIN) constituyen una manifestación de la carencia que mostró la Reforma en términos de enfoque estratégico. Desde el punto de vista de la estructura orgánica vigente, la unidad de alfabetización integral fue ubicada dentro de la DIGEBALYC, pero no estaba subordinada administrativamente a ella. Su control político y administrativo estaba a cargo del consejo superior de educación que, como se ha referido, era el máximo órgano de asesoramiento del despacho ministerial de educación.

Fue ésta una decisión errónea, que se enmendó tardíamente, con el agravante de que posteriormente se tomaron contra dicho programa absurdas medidas represivas, debilitando las posibilidades de concretar una tarea histórica prioritaria para el desarrollo cultural y educativo del pueblo peruano.

Además de ALFIN, otros programas estratégicos de educación de adultos fueron: promoción educativa en centros laborales y promoción de servicios educativos en las áreas rurales. El primero, recibió pleno apoyo. No podría decirse lo mismo del segundo.

Ocurrió con dicho programa una prematura "satanización" por su permanente contacto y trabajo solidario con la confederación nacional agraria y otras organizaciones de base del campesinado peruano. Su presupuesto, en lugar de incrementarse, se "reajustó" considerablemente. Los equipos polivalentes de promoción educativa en las áreas rurales, que dependían inicialmente de la DIGEBALYC, pasaron a la jurisdicción administrativa de las zonas de educación. Con éstas y otras medidas administrativas se debilitó una posibilidad estratégica de profundizar las acciones de educación de adultos, como componentes de los procesos de cambio y desarrollo de las áreas rurales. Frente a estas decisiones administrativas erróneas,

hubo de parte de la DIGEBALYC señalamientos críticos que se explicitaron en las instancias administrativas correspondientes. Sin embargo, la capacidad de gestión de una dirección general normativa tenía, obviamente, un límite.

El problema consistió en que un conjunto de medidas administrativas tuvieron un acento de institucionalización burocrática, de tardío y represivo control político y de una notoria ausencia de estrategias para superar situaciones que surgían de la dinámica misma del Proceso Revolucionario.

La participación de 108 múltiples agentes educativos

La promoción, el apoyo organizacional y asesoramiento técnico al conjunto de agentes de educación de adultos fue una tarea que se realizó con compromiso y diligencia. Se creó una infraestructura organizativa como que no había existido anteriormente en el país. El problema consistió en que no se optimizó tal infraestructura organizativa en beneficio del desarrollo educativo global de la población nacional.

Todavía no se visualizaba a la educación de adultos como un instrumento estratégico y un elemento catalizador que permite movilizar energías sociales y recursos para el servicio educativo a una totalidad social sin tener el propósito de subordinar administrativamente a los otros componentes del desarrollo educativo.

De otro lado, en razón de los ya anotados errores en términos de decisión administrativa, en el interior del país no siempre las direcciones regionales y zonales de educación contaban con los recursos humanos necesarios en cantidad y calidad para atender los requerimientos de apoyo técnico que solicitaban las organizaciones populares y otros organismos no gubernamentales. Claro que se hizo bastante, pero es evidente que pudo haberse hecho mucho más.

Un artículo de la Ley General de Educación establecía la obligatoriedad de todos los centros de trabajo de los diversos tipos de empresas (estatales y no estatales) de contribuir al financiamiento de la educación básica de sus trabajadores y de los familiares de éstos. La DIGEBALYC insistió en la aplicación de esta norma legal. Se elaboró el anteproyecto de reglamento, se hizo la gestión ante las correspondientes instancias de decisión y pasó al archivo burocrático. Sin embargo, a través del procedimiento de convenios, se promovió el cumplimiento de la citada norma legal. El problema fue sumamente claro: cumplieron sólo un 20% de las empresas; con el 80% restante era necesario tomar otras medidas de orden legal-administrativo. Esto, lamentablemente, no se hizo.

Otro artículo de la misma Ley estableció la obligatoriedad de que cada centro laboral -que reuniera determinadas condiciones debía establecer su respectiva unidad de instrucción, con el propósito de capacitar permanentemente a su personal de trabajadores. Gracias al comité multisectorial de calificación profesional extraordinaria, que ya hemos señalado, se implementó esta medida hasta donde lo permitió la sensibilidad de las empresas del país. Fue un esfuerzo gigantesco que hizo el ministerio de educación a través de la DIGEBALYC y contando con el apoyo de la JUPCE, pero la experiencia demostró que también en este

caso se requería de una definición política para lograr un ordenamiento legal complementario que posibilitara el pleno cumplimiento de la mencionada norma legal.

El espíritu de los dos comentados artículos de la Ley General de Educación era que las empresas asumieran parte de la responsabilidad social y financiera del desarrollo educativo de los trabajadores; y que éstos también asumieran su responsabilidad, participando en la identificación de sus necesidades educativas y en los diversos procesos del trabajo educativo a convenirse con la respectiva empresa. Se planteó incluso la conformación de una comisión mixta, con representación de las empresas y de los trabajadores, para elaborar conjuntamente los correspondientes programas de desarrollo educativo. Funcionó todo ello, pero en forma limitada, por la razón ya señalada.

En cuanto a los otros agentes educativos, un frente de acción no suficientemente atendido fue el desarrollo educativo que empezaban a intensificar las organizaciones populares. En unos casos, por suspicacia propia de la política criolla; en otros, por incomprensión y quizás falta de sensibilidad en relación con otras alternativas que iban trabajando dichas organizaciones; y en no pocos casos, por la carencia de personal y recursos para apoyar las tareas educativas de las organizaciones populares: se perdió la posibilidad de apoyar y sistematizar las experiencias y enriquecer el marco teórico y metodológico de la educación de adultos, con los aportes valiosos de la educación popular.

La participación de la universidad peruana en el proceso de la reforma de la educación en general y de la educación de adultos en particular fue muy limitada a nivel institucional, si bien los elementos humanos más caracterizados de la Reforma salieron de las aulas universitarias. Hubo intentos de acercamiento e incluso algunas universidades comenzaron a interesarse en coordinar acciones con el ministerio de educación, fundamentalmente, en dos áreas de acción: programas de extensión universitaria o proyección social de la universidad y programas de formación de personal para la carrera de educación de adultos. Fue relativamente poco lo que hizo la universidad peruana; y los intentos del ministerio de educación tampoco fueron suficiente vigorosos y continuados.

Las asociaciones profesionales, académicas y científicas prestaron su valioso concurso en la tarea de programación curricular de la educación de adultos a través de la participación de recursos humanos altamente calificados. En los primeros años de aplicación de la Reforma, a través de la JUPCE, se asumió un compromiso de honor con dichas asociaciones en el sentido de que su participación técnica no implicaba ningún compromiso político con el Gobierno, sino un compromiso social voluntario en beneficio del pueblo peruano.

Desafortunadamente, este logro inicial de participación de tales asociaciones no solamente no se profundizó, sino que se discontinuó. Se perdió, así, la captación de valiosos recursos humanos, que contribuyó notablemente al enfoque interdisciplinario de la educación de adultos en los primeros años de la Reforma.

En la llamada "segunda fase de la Revolución", teniendo como propósito la regionalización del país, se movilizó a las asociaciones departamentales, provinciales y distritales con sede en Lima y en otros lugares del país. Se distorsionó, en la práctica, el propósito inicial de tal movilización, ya que se dio mayor énfasis a los aspectos de infraestructura para el desarrollo

local y se hizo relativamente poco en materia de desarrollo educativo de las comunidades locales.

Como podrá advertirse, el problema de la participación de los múltiples agentes de educación de adultos consistió en que las condiciones del país estaban dadas para la optimización de dicha participación, pero erróneas decisiones administrativas, la falta de continuidad orgánica de algunas acciones, la indefinición política para hacer cumplir determinadas disposiciones legales de la Ley General de Educación, la carencia de percepción acerca de las extraordinarias posibilidades de la educación popular para sistematizar formas no convencionales de desarrollo educativo de la población adulta, son, entre otros, factores que no posibilitaron una más amplia participación de los agentes educativos en una tarea histórica de toda la sociedad peruana.

### Problemas de carácter técnico-operativo

A lo largo del proceso de la reforma de la educación de adultos se presentaron una serie de problemas de carácter técnico-operativo. Mencionaremos únicamente algunos de ellos.

La Reforma insistió mucho en la investigación no sólo como instrumento para la toma de decisiones, sino como parte de un proceso educativo para elaborar y sistematizar conocimientos sobre la base de prácticas sociales concretas. Insistió también en el planteamiento de que las poblaciones-meta no son objeto de investigación, sino sujeto de investigación.

Los términos de referencia estaban dados en un sentido general. Sin embargo, para su ejecución, era indispensable considerar las siguientes condiciones pre-requisitoriales: i) Definición de una política nacional de investigación en educación de adultos, dentro de la política nacional de investigación del país y de la política global de investigación del desarrollo educativo nacional; ii) capacitación al personal técnico, docente, administrativo y de apoyo de los programas de educación de adultos en tareas relativas a la investigación, con particular énfasis en la investigación-participativa; iii) logro de un razonable presupuesto para desarrollar las acciones de investigación en educación de adultos, con aporte del presupuesto nacional y de otras fuentes de financiamiento interno y externo.

Estas condiciones pre-requisitoriales no fueron implementadas adecuadamente. Esto originó en la ejecución una serie de obstáculos, pero también mereció respuestas alentadoras en algunas de sus realizaciones, particularmente en relación con los diagnósticos situacionales, que se elaboraron en base a una metodología participativa.

La DIGEBALYC no contaba con personal dedicado a la investigación. La nueva estructura administrativa del ministerio de educación determinó que todo lo relativo a investigación se centralizara en el instituto nacional de investigación y desarrollo educativo "Augusto Salazar Bondy" (INIDE). Frente a este problema, la opción que se asumió fue establecer las más adecuadas formas de trabajo cooperativo con el INIDE y destinar algún personal de la DIGEBALYC, para apoyar las acciones de investigación en el área de educación de adultos.

El INIDE tenía múltiples requerimientos y las aprobadas prioridades de investigación no privilegiaban a la educación de adultos. Alaba que considerara otras opciones. Así se hizo, pero

sus resultados no pueden considerarse plenamente satisfactorios.

Lo objetivo es que se requerían investigaciones de base e investigaciones operacionales para responder a algunas preocupaciones fundamentales: ¿Cómo lograr que la administración general de la educación de adultos se convierta en un factor animador y multiplicador de la concepción y práctica de la participación? -¿cómo generar técnicas e instrumentos a nivel artesanal, intermedio y avanzado para aplicar la investigación-participativa, con especial incidencia en la dimensión micro? - ¿podrían confrontarse experiencias con los países latinoamericanos y con otros del tercer mundo, particularmente en los campos de la planificación, supervisión y evaluación participativas - ¿cuál sería el efecto social de promoverse y aplicarse la investigación participativa, si a ésta no siguieran en la misma tónica participativa los demás elementos del ciclo orgánico de la administración general de la educación de adultos? - ¿cuáles son los principales puntos críticos en la aplicación de una global metodología participativa en el desarrollo de programas de educación de adultos?

En lo concerniente a la planificación, se había avanzado bastante a nivel macro. Se llegó a conformar un equipo de trabajo, de composición interdisciplinaria, que con el apoyo técnico de la oficina sectorial de planificación (OSPE) elaboró una serie de proyectos para captar la cooperación técnica y financiera a nivel nacional e internacional. En el proceso de ejecución, se advirtió un vacío: la micro-planificación. Paradójicamente, en este campo no había elaboraciones importantes. Las respuestas que se dieron, quizás deben merecer una cuidadosa revisión y perfeccionamiento.

En cuanto a material educativo, hubo una política errónea. Se estableció que todos los materiales educativos debían ser elaborados por las dependencias pertinentes del ministerio de educación. En el proceso de ejecución no se contó suficientemente con el apoyo de material educativo. Se trató de subsanar tal carencia apelando al esfuerzo creativo de los entrenadores de la Reforma y de los maestros de base. La experiencia demostró que, con ser necesario tal esfuerzo creativo, no excluía la posibilidad de contar con materiales educativos de apoyo.

Con la mencionada política se marginó de la producción de material educativo a los maestros de base, a los técnicos y especialistas que no trabajaban en el ministerio de educación a los consorcios de autores de textos y a mucha otra gente que podía aportar en esta tarea. Hubo intentos para resolver este problema y se llegó incluso a revocar dicha política, pero las trabas burocráticas no permitieron modificar sustancialmente la situación señalada.

Lo que anotamos en relación con el material educativo es simplemente una de las manifestaciones de que en la ejecución se tomó conciencia acerca de la carencia de políticas y estrategias en el más amplio campo de la tecnología educativa.

En el presente trabajo, hemos subrayado la importancia de los programas no escolarizados de educación de adultos y los esfuerzos que se hicieron en su implementación. Dichos programas no se generalizaron en su aplicación por dos razones fundamentales: carencia de recursos financieros; y la gravitación de la modalidad presencial en las acciones educativas, lo cual posibilita la práctica dialógica "cara a cara". A pesar de su no generalización, tales programas han abierto una huella creativa y no convencional, que es de esperar, reciba una atención prioritaria en el período de post-reforma.

En la ejecución de las acciones educativas se confirmaron la validez de los planteamientos teóricos sobre la flexibilidad de la educación de adultos, pero también se visualizó con nitidez la necesidad de complementarla con la diversificación de la misma. Tal diversificación hay que plantearla en relación con un conjunto amplio de variables ajustadas a situaciones diferentes en el orden de las distintas expresiones culturales y socio-económicas y las posibilidades varias de desarrollo educativo de la población adulta. Se inició la diversificación, a nivel de programación curricular. Su implementación puede considerarse todavía en una fase inicial.

La evaluación fue un elemento carencial en el desarrollo de la educación de adultos. Se avanzó en evaluación del aprendizaje, pero no tuvo el mismo nivel de desarrollo la evaluación de proyectos y la evaluación institucional y de sistemas, lo cual no implica que no se hicieran tales evaluaciones en forma selectiva. Lo que deseamos significar es que ellas no se convirtieron en prácticas generalizadas.

La carencia anotada en materia de evaluación obstaculizó el proceso de sistematización de experiencias de la educación reformada de adultos, porque sin contar con dicho apoyo hay el riesgo evidente de esquematizar o distorsionar el contexto histórico en que se dieron tales experiencias.

#### Problemas relativos al personal

En la Reforma no hubo una política orgánica de desarrollo del personal encargado de las diversas áreas del trabajo educativo. Tal situación alcanzó, obviamente, a la educación de adultos. Hubo intentos de mejoramiento integral de la situación del magisterio, que incluía acciones de incentivación, capacitación, bienestar y recreación para el personal, pero sus resultados fueron limitados.

El personal tuvo una permanente actitud crítica y de resistencia a la "insensibilidad burocrática del ministerio de educación". Había algo de cierto en esto, pero tampoco dejaba de ser el hecho de que el gobierno no podrí, afrontar un aumento sustancial de las remuneraciones magisteriales en razón de la difícil situación económica del país y de la extraordinaria incidencia de tal aumento en el presupuesto público nacional, ya que aproximadamente un 50% de la empleocracia nacional trabajaba en el ministerio de educación.

La situación señalada fue, ciertamente, limitativa. Sin embargo, no toda la problemática se reducía al aumento salarial. Aquí es donde el gobierno no acogió las iniciativas de la Reforma y, progresivamente y sin mayor imaginación, estableció medidas torpemente represivas.

En un ambiente de tensión y conflictos no era posible realizar un trabajo solidario. En el caso de la educación de adultos, ello afectó necesariamente al sector de personal dependiente del ministerio de educación, que ejecutaba aproximadamente el 5% del volumen total de operaciones del movimiento nacional de educación de adultos.

El problema señalado no se resolvió. De su análisis sereno y reflexivo, podrá extraerse más de una lección valiosa para el país.

## Problemas en relación con el financiamiento

El financiamiento de la educación de adultos, a cargo del ministerio de educación, se realizó mayormente a través del presupuesto público nacional. En los dos primeros años de vida de la DIGEBALYC (1973-1974) se logró que el presupuesto destinado a la educación de adultos alcanzara el 15% del presupuesto nacional de educación. Sin embargo, en los años posteriores, no se hicieron en el área incrementos sustanciales.

El ministerio de educación, a través de la DIGEBALYC, preparó varios proyectos de cooperación técnica y financiera externa, con financiamiento nacional e internacional. La experiencia demostró que ésta es una vía factible, siempre que sea reforzada por dos elementos de apoyo: experiencia política en la fase de negociación y calificación técnica para la elaboración de los proyectos.

También se exploraron alternativas de financiamiento no convencional, principalmente a través de las acciones de capacitación producción. El proyecto PROMA.E (producción de materiales educativos) demostró que era factible contribuir a la capacitación técnica de la juventud desocupada, sobre la base de un progresivo autofinanciamiento.

Para promover y financiar las acciones de educación de adultos en los centros laborales del país, se establecieron normas específicas en la Ley General de Educación, con los resultados que ya hemos anotado.

En general, quedó en evidencia la necesidad de lograr nuevas fuentes de financiamiento, convencional y no convencional, para el desarrollo de la educación de adultos.

## 2.6 CUAL ES EL BALANCE ENTRE LO INTENTADO Y LO LOGRADO

Partiendo de los propósitos fundamentales que se impuso la educación reformada de adultos, a nivel de intenciones básicas, las contrastaremos con el nivel de logro, para de ello derivar sus consecuencias.

En síntesis, las intenciones básicas fueron:

- i. Crear un sistema nacional de educación de adultos; y
- ii. Conseguir que dicho sistema fuera la masa crítica que apuntalara el movimiento nacional de educación de adultos, teniendo en cuenta los objetivos pertinentes de la educación reformada.

En relación con el sistema nacional de educación de adultos

- a) La intención, como queda dicho, fue organizar y poner en funcionamiento el sistema nacional de educación de adultos.
- b) El nivel de logro fue el siguiente:

Se organizó y puso en funcionamiento el sistema, con participación del conjunto de organismos gubernamentales y no gubernamentales del país.

Se estableció un aparato nacional de coordinación interna y externa para el desarrollo de la educación de adultos en los niveles nacional, regional, zonal y nuclear (núcleo educativo comunal); y se definieron mecanismos y formas de coordinación.

c) En la conformación del sistema nacional de educación de adultos se hicieron uso de estructuras organizativas formales y no formales.

En el proceso de desmontaje de la Reforma se minimizó primero y se anuló después la participación de las estructuras organizativas no formales, las cuales fueron el sostén del movimiento nacional de la educación de adultos. Si tal situación persistiera y no se enmendara en el período de post-reforma, se volvería al punto inicial: educación de adultos como tarea del estado y, principalmente, del ministerio de educación.

En relación con el logro de los objetivos de la educación reformada de adultos

a. La educación de adultos se convirtió en un instrumento estratégico que contribuyó al proceso de concientización de una parte de la población adulta del país.

Su cobertura pudo haber sido más amplia de haberse dado una movilización nacional. Las contradicciones del Proceso Revolucionario, sus fallas y vacíos en términos de fortalecimiento de las organizaciones populares fueron, entre otros, factores que limitaron una acción propiciadora de la concientización.

A pesar de las limitaciones señaladas, es evidente que coadyuvó a la apertura de horizontes nuevos de percepción acerca de la problemática nacional y de la problemática concreta de grupos humanos específicos. El crecimiento de los grupos humanos, en cuanto a actitud y a capacidad reflexiva y crítica, fue un logro. La educación de adultos contribuyó al despegue de la toma de conciencia de dichos grupos acerca de su situación en el ordenamiento tradicional de la sociedad peruana. Hasta dónde pueda seguir contribuyendo a la profundización de esta tarea, dependerá de la orientación y sentido del nuevo modelo político-social que se establezca, en razón de que la educación de adultos es una variable dependiente del sistema social vigente.

b. La educación de adultos fue un instrumento que contribuyó a la promoción de la participación del pueblo peruano en asuntos relativos a su desarrollo educativo personal, familiar y comunitario; y en asuntos que atañen al destino histórico nacional, al cual están necesariamente vinculados los procesos de cambio y de desarrollo global de los pueblos de las áreas rurales y, urbanas del país.

Con las poblaciones-meta se promovió y operacionalizó la participación en el trabajo educativo como componente de un proceso más amplio que se estaba viviendo y que era de cambio y desarrollo.

El nivel de logro puede considerarse satisfactorio con los sectores poblacionales organizados de las áreas rurales y de las áreas urbano-marginadas con las que se trabajó intensamente. No se dio tal nivel de logro con los sectores poblacionales no organizados.

La experiencia histórica del país enseña que la práctica social de la participación no puede ser regimentada ni debe ser manipulada. Para ser auténtica, requiere la reversión del poder y de la capacidad de decisión al pueblo.

c. La educación de adultos, a pesar de los obstáculos que tuvo que afrontar, fue un instrumento estratégico que contribuyó a revalorar al adulto como creador, modificador y transformador de cultura.

El nivel de logro es, sin lugar a dudas, inicial. Hubo un intenso planteamiento teórico sobre cultura y educación del pueblo, pero no llegó a hacerse un esfuerzo serio de interpretación y sistematización de expresiones específicas de la cultura popular del pueblo peruano y de las manifestaciones educativas de dicha cultura.

Aunque el logro no fue espectacular la continuidad orgánica de esta tarea es uno de los retos vinculados a la búsqueda de formas no convencionales para el desarrollo educativo del pueblo peruano.

d. La educación de adultos fue un elemento que contribuyó a la democratización de la educación, por sus búsquedas y realizaciones diversas en las áreas rurales y urbanas en materia de desarrollo educativo no convencional a través de los denominados programas no escolarizados de educación de adulto.

La cobertura de dichos programas no fue muy amplia, pero logró demostrarse que era una de las alternativas viables.

La carencia de recursos financieros, el peso que todavía tiene la modalidad presencial de la educación, la experiencia inicial frustrada del instituto nacional de teleeducación y la falta de agresividad administrativa en el mejor de sus sentidos, fueron, entre otros, factores que limitaron una necesaria extensión y generalización de dichos programas.

La educación peruana del futuro tendrá que prestar particular atención al desarrollo de múltiples formas no convencionales de desarrollo educativo. La experiencia histórica del mundo recoge diversas evidencias empíricas en el sentido de que no se puede atender la demanda educativa de la población adulta únicamente mediante las formas convencionales, incluso si éstas fueran modernizadas.

e. La educación de adultos fue un instrumento que contribuyó a tomar conciencia sobre la necesidad de encarar el analfabetismo como un fenómeno global y una consecuencia del

estado de subdesarrollo del país.

Lo que se hizo en la Reforma a través de ALFIN no tuvo el resultado que se esperaba por las razones ya anotadas. Sin embargo, fue una de las realizaciones más sugerentes en cuanto a concepción teórica y metodológica; y una de las opciones educativas que contribuyó a sensibilizar la conciencia del pueblo peruano en favor de la revalorización y revitalización de la educación popular.

La consecuencia de todo ello es muy clara: encarar el analfabetismo es un reto histórico que tiene planteado el Perú en estas dos últimas décadas del siglo XX.

f. La educación de adultos benefició extraordinariamente a los sectores poblacionales desfavorecidos, los cuales contribuyeron la primera prioridad de servicio.

Fundamentalmente para tales sectores poblacionales se establecieron los llamados programas estratégicos: alfabetización integral, promoción educativa en los centros laborales y promoción educativa en las áreas rurales.

En un balance objetivo, el nivel de logro puede considerarse parcialmente satisfactorio. Antes de la Reforma, los servicios educativos estaban concentrados en las áreas urbanas y sólo después de haberse satisfecho las necesidades de éstas se procuraba alguna extensión a las áreas rurales. Con la Reforma, a pesar de los obstáculos señalados, hay un vuelco en materia de prioridades; y la educación de adultos se perfila como un instrumento estratégico que puede contribuir a reducir las desigualdades sociales.

De lo anterior se deriva que ningún proyecto nacional del futuro podrá ignorar esta realidad: las oportunidades para el desarrollo cultural y educativo de los sectores sociales desfavorecidos, son uno de los elementos inherentes a la búsqueda permanente de la igualdad de oportunidades sociales para todos los peruanos.

g. La educación de adultos fue un instrumento de constante perfeccionamiento de la población para la vida familiar, laboral y social.

. El nivel de logro, pese a los esfuerzos realizados, puede considerarse satisfactorio en los ámbitos señalados.

Lo que importa es rescatar y revitalizar sus intencionalidades básicas: educación de adultos puede ser un formidable instrumento estratégico para promover el desarrollo educativo global de la totalidad social de la familia y de la comunidad; y puede ser un elemento catalizador para llevar adelante la capacitación permanente del adulto peruano: en cuanto éste es elemento de producción, miembro con efecto multiplicador en el seno de su familia y miembro con responsabilidad y decisión en el destino que atañe a su comunidad local y nacional.

h. La educación de adultos fue un instrumento que contribuyó, en alguna medida, a la protección y mejora del medio ambiente.

El nivel de logro, en cuanto a planteamiento teórico de la ecología, puede considerarse satisfactorio. La interiorización de tal planteamiento requiere, obviamente, de un esfuerzo sostenido. Se hizo bastante, pero falta un largo trecho por recorrer.

La consecuencia de la situación planteada es que hay la necesidad de revitalizar acciones, teniendo en cuenta que el medio ambiente es una condición primaria para la vida y cultura de los hombres y los pueblos.

i. La educación de adultos fue un instrumento que contribuyó a la promoción de valores espirituales, de la paz, comprensión y cooperación internacionales.

El nivel de logro es insuficiente. La experiencia histórica del país demostró que la educación de adultos tiene potencialidades para el logro del señalado propósito, pero tiene también enormes limitaciones. Estas últimas provienen de un conjunto de variables no controladas por la educación de adultos a nivel de ordenamiento nacional e internacional.

La experiencia mencionada plantea la necesidad de dar continuidad orgánica a este esfuerzo en el plano de la comunidad nacional, de la comunidad regional e internacional.

j. La educación de adultos fue un instrumento que contribuyó a la promoción de la integración de América Latina.

El logro puede considerarse parcialmente satisfactorio. En cuanto a la afirmación de la expresión plural de la común identidad histórico-cultural], la necesidad de organización y articulación de esfuerzos -a nivel de subregiones y de región- para optimizar la capacidad de gestión y de presión frente a la comunidad internacional y la instrumentación de múltiples formas de trabajo cooperativo y solidario, hubo una intensa práctica reflexiva y crítica. Las realidades del continente, en más de una oportunidad, demostraron que las condiciones histórico-nacionales de algunos países de América Latina no siempre favorecían al señalado propósito.

Queda claro que es una tarea histórica a seguir realizando, con plena conciencia de que solidaridad no implica renunciamiento al intransferible destino histórico que una sociedad nacional, como la peruana, seguirá buscando y definiendo.

## 2.7 QUE COLECCIONES SE PUEDEN EXTRAER DE LA EXPERIENCIA Y COMO SE APROVECHARON O SE PODRIAN APROVECHAR

La Reforma de la Educación Peruana, en el área de educación de adultos, fue un proceso sugerente y un laboratorio social de experiencias que tuvo múltiples expresiones. Desde julio de 1981 en el Perú se está viviendo una nueva situación política y parece ser que hay la intención de promulgar una nueva Ley General de Educación.

Los comentarios que a continuación se formulan, por tanto, con perspectiva de tiempo y espacio y con serenidad de espíritu, pueden tener algún sentido para la "nueva reforma" que se está considerando:

I. De octubre de 1968 a julio de 1980, independientemente de las diversas hipótesis interpretativas en la línea de las distintas concepciones ideo-políticas, hubo un proceso de cambios y se ejecutaron unas acciones de desarrollo que transformaron la fisonomía de la sociedad peruana en sus diferentes aspectos. Uno de éstos corresponde al desarrollo educativo, que tiene como uno de sus componentes a la educación de adultos.

En este dominio específico, se realizaron diversas acciones, algunas de las cuales son las siguientes: organización e impulso inicial del movimiento peruano de educación de adultos, teniendo como elemento de apoyo al sistema nacional de educación de adultos, como parte y subsistema del sistema nacional de educación; la priorización del servicio educativo a las poblaciones desfavorecidas, por áreas eográficas y por sectores sociales; la extraordinaria dinámica de la coordinación, particularmente a nivel intersectorial; la permanente búsqueda de alternativas no convencionales para el desarrollo de la educación de adultos; la irrecusable vocación de trabajo de campo; los esfuerzos -no siempre exitosos- de hacer de la educación de adultos un instrumento estratégico para el cambio y el desarrollo y para promover la reflexión crítica, la creatividad y la participación.

Lo planteado anteriormente implica que en materia de educación de adultos no se parte del punto cero. Hay un camino recorrido sobre el cual conviene reflexionar en profundidad, para definir las reorientaciones que son necesarias hacer y la continuidad orgánica y perfeccionamiento de aquello que así lo amerite.

El "complejo adánico" ha hecho mucho daño al país. Intentemos concretar un proceso creativo permanente en educación de adultos, uno de cuyos componentes sea la asimilación selectiva del patrimonio histórico-cultural acumulado por el pueblo peruano.

2. La administración nacional de turno tiene un programa de gobierno. Recuérdese que tal programa no es el proyecto nacional. La aceptación de esta realidad, permitirá a la educación de adultos crecer en su percepción de pluralidad democrática y trabajar solidariamente con los diferentes grupos y tendencias ideopolíticas de la nación peruana. Es importante considerar que del diálogo y la confrontación de estas tendencias, emergerá por progresivo consenso el perfil tentativo de un proyecto nacional. La educación de adultos es un instrumento estratégico que necesariamente estará presente en este proceso, en razón de sus evidentes aplicaciones sociales y políticas.

3. La experiencia histórica ha demostrado que en todos los procesos de reforma de la educación de adultos es indispensable captar la plena participación del magisterio nacional, así como es igualmente indispensable captar la participación de personas que provienen de otras líneas disciplinarias y de las variadas actividades ocupacionales del país. Es importante, a este respecto, profundizar la práctica social de la conformación de equipos interdisciplinarios, como una vía estratégica que posibilite la ruptura del monopolio de la educación en general y de la educación de adultos en particular.

Esta última es, por naturaleza, interdisciplinaria y multiocupacional. Una captación inteligente y patriótica de los recursos humanos calificados del país en el desarrollo de la educación de adultos, podría ser un elemento del enfoque estratégico global a diseñar y aplicar.

4. La Reforma de la Educación hizo un profundo estudio situacional de la realidad peruana y de la educación y desarrolló un coherente marco conceptual. No hizo lo propio con el marco estratégico. El costo social de este vacío fue enorme. La persistencia de este error sería absurdo y tremendamente dañino para el país.

Aunque la situación señalada no alcanzó necesariamente a la educación de adultos, conviene reflexionar sobre el particular.

Concretamente, en relación con la estrategia para el desarrollo de la educación de adultos es importante considerar, entre otros, los siguientes aspectos: aplicaciones experimentales previas; diseño operacional de modalidades presenciales y a distancia en la educación de adultos, teniendo en cuenta sus posibilidades combinatorias, ya que ellas no son "químicamente puras"; apoyo y estímulo a las ricas y variadas acciones de educación popular del pueblo peruano, en cuanto vehículos de la múltiple expresión cultural de la nación peruana; identificación actualizada de las necesidades educativas básicas de la población adulta, con participación activa de ella y con priorización de servicio en beneficio de las áreas deprimidas y de los sectores sociales desfavorecidos; caracterización y ejecución de programas estratégicas para dichas áreas y sectores sociales, con una visión de promoción y servicio articulado a la totalidad social, a través de programas de desarrollo educativo global, dentro de los cuales la educación de adultos puede ser un instrumento catalizador y de apoyo a las diversas opciones educativas definición de estructuras, mecanismos y formas operacionales para consolidar el movimiento peruano de la educación de adultos.

5. En cuanto al movimiento peruano de la educación de adultos urge revitalizarlo a través de la consolidación del sistema nacional de educación de adultos. En esta tarea es importante considerar lo siguiente: la identificación y definición de estructuras organizativas formales y no formales, teniendo en cuenta que son éstas últimas las más significativas y permanentes; los mecanismos y formas de participación organizada y articulado de los distintos agentes que promueven y desarrollan acciones de educación de adultos; la configuración de un plan nacional de educación de adultos, como manifestación del esfuerzo global que en este campo hace la sociedad peruana; la definición de técnicas, mecanismos y formas operacionales de la coordinación -en su dimensión interna y externa- como elemento horizontal del sistema y herramienta para la búsqueda permanente de una coherencia conceptual y metodológica al interior del movimiento, perfectamente compatible con la diversidad de opciones y tendencias; la definición y caracterización operacional de que, en relación con el movimiento peruano de la educación de adultos, corresponde al ministerio de educación las funciones básicas de promoción, apoyo y asesoramiento, en el entendimiento de que sólo una parte de las estructuras y de los agentes educativos están bajo su jurisdicción administrativa.

6. El sistema nacional de educación de adultos, que es la infraestructura organizativa del movimiento nacional, tiene partes orgánicas o subsistemas, que son vitales para su funcionamiento. Por su particular relevancia, señalaremos a tres de ellos: i) Investigación-planeamiento, capacitación y organización, que son elementos componentes de un solo proceso orgánico y que tienen un alto grado de interrelación e interdependencia; ii) tecnología educativa, cuyos elementos básicos son: currículum, metodología del aprendizaje, material educativo, instrumentos auxiliares y de apoyo a la acción educativa y evaluación del aprendizaje, de proyectos y de sistemas; iii) recursos, cuyos componentes son de carácter:

humano, financiero, técnico, institucional, comunal, material y de infraestructura física.

Los señalados subsistemas no son, ciertamente, los únicos. Sin embargo, tienen una presencia fundamental en la vida del sistema. Organizarlos con un sentido racional, flexible y dinámico, en atención a las circunstancias nacionales, es una tarea que exige definiciones políticas, estratégicas y técnicas.

7. La sistematización y evaluación de experiencias conviene ser institucionalizada a nivel de una práctica social ordinaria y permanente en todos los procesos de trabajo de la educación de adultos. Fue ésta una carencia en la Reforma. Hay que percibir la importancia de esta práctica no solamente con una visión inmediatista, sino también futurista. Sistematizar y evaluar una experiencia es, indudablemente, un punto de partida para profundizar la investigación y la búsqueda de nuevas alternativas. Se trata de una inversión social que contribuye al patrimonio cultural de la sociedad peruana.

8. Uno de nuestros inveterados lastres históricos, a nivel burocrático, ha sido "el reparto de los puestos públicos" en los organismos estatales. Si el elemento nuclear del sistema nacional de educación de adultos está ubicado en el ministerio de educación, constituye una aspiración nacional convocar la participación de los recursos humanos calificados del país. Las prebendas burocráticas -una de las manifestaciones de la política criolla- deben, ser erradicadas o, por lo menos, reducidas drásticamente.

No es novedad para nadie que el liderazgo -en cuanto capacidad de conducción de la energía social y la movilización de recursos y apoyos para lograr determinados objetivos- no se da automáticamente por el simple hecho de la "entronización burocrática". Son abrumadoras las evidencias empíricas de esta persistente distorsión de servicio público en el Perú.

Podemos discrepar en múltiples sentidos y quizás en la hora histórica presente algunos se sientan inclinados a "satanizar" a quienes asumieron posiciones de conducción de las diferentes áreas de trabajo de la Reforma, pero lo que será difícil sostener en el caso específico de la educación de adultos -sin faltar a la verdad- es que el personal técnico seleccionado fuera mediocre. Fue un equipo humano altamente calificado, que a no dudarlo cometió errores, pero que también tuvo aciertos que beneficiaron al desarrollo educativo de la población nacional adulta.

Lo señalado anteriormente se refiere a la selección del personal. Pero, además de este problema, hay otro que merece atenderse cuidadosamente: el desarrollo del personal que trabaja en el sistema nacional de educación de adultos. Definir políticas y estrategias para promover tal desarrollo es una tarea indispensable y que comprende, entre otros, los siguientes aspectos: capacitación permanente, bienestar, incentivación, mejoramiento de la situación profesional de los maestros de carrera y de la vasta legión de maestros no titulados.

9. Hay la necesidad de generar nuevas fuentes de financiamiento para el desarrollo de la educación de adultos. Algunas de ellas entre otras, pueden ser las siguientes:

a. Obligación de todos los tipos de empresas de considerar a la educación de adultos como

componente indispensable del desarrollo económico y social y, consecuentemente, contribuir al financiamiento de los correspondientes programas educativos en beneficio de sus trabajadores, a través de formas y modalidades que sean viables y factibles. en el entendimiento de que el costo educativo forma parte del costo general de operaciones de las empresas.

b. Constitución de un fondo especial y extraordinario, con aportes voluntarios de la comunidad nacional, para la ejecución del programa estratégico considerado como de primera prioridad.

c. Búsqueda de patrocinios institucionales y personales para el sostenimiento de programas educativos, particularmente destinados a la juventud desocupada.

d. Proyección y servicio social de los diferentes sectores de la actividad nacional para contribuir al desarrollo educativo de grupos humanos, que no forman parte de sus respectivas fuerzas laborales, con incidencia en el campo de la calificación profesional o capacitación para el ejercicio de ocupaciones específicas.

e. Fortalecimiento del crédito educativo, especialmente para atender requerimientos de financiamiento de demanda educativa de grupos específicos, que tengan los componentes de capacitación-producción.

f. Fondo rotativo o revolvente para micro-proyectos de incidencia económico-social.

g. Captación óptima de lit cooperación financiera internacional.

h. Otras fuentes de financiamiento no convencional.

10. La experiencia histórica ha demostrado que es posible organizar y poner en marcha un movimiento nacional de educación de adultos. La tarea que se impone, estableciendo las pertinentes medidas correctivas y de perfeccionamiento, es optimizarlo. Para ello, una de las condiciones pre-requisitoriales es dar un nuevo sentido a la administración general de la educación de adultos, algunos de cuyos rasgos característicos deben ser los siguientes: capacidad de conducción, capacidad de reflexión crítica y de realización, compromiso social con el "escondido proyecto nacional" del pueblo peruano, vocación preferencial de servicio a los vastos sectores sociales desfavorecidos y a las áreas deprimidas del país, actitud dialógica y participativa para promover y generar decisiones y acciones, actitud favorable al trabajo solidario y coordinado, manejo de recursos y de apoyos con la mentalidad de que somos un país que vive una situación de crisis pero que tiene potencialidades para superarla.

11. Participar en los procesos de análisis de experiencias de otras reformas de educación en América Latina y en otras regiones del tercer mundo, con especial incidencia en el área de la educación de adultos, es un ejercicio sumamente útil y abre un panorama amplio de referencias e inquietudes. Los chauvinismos nacionalistas, con una absurda tónica triunfalista, no tienen sentido en una época como la que estamos viviendo y en la que se advierte una creciente interrelación e interdependencia de hombres, culturas y pueblos.

Es importante, por tanto, conocer y compartir algunas situaciones, es problemáticas comunes y dar las correspondientes respuestas nacionales. En el caso de la educación de adultos, a dos décadas para finalizar el siglo XX, tenemos que encarar resueltamente el fenómeno del analfabetismo. Hacerlo implica una definición política y estratégica que está por encima de la capacidad de decisión y realización del ministerio de educación; implica una decisión nacional, que supone necesariamente la participación del pueblo peruano.

El componente educativo para resolver el problema señalado es la alfabetización. La experiencia histórica de la comunidad internacional es pródiga en ejemplos de frustraciones y fracasos de tales programas, cuando se imponen al pueblo y no se asumen concurrentemente otras medidas y cuando no se considera el binomio alfabetización-postalfabetización dentro del programa nacional de educación de adultos.

La alfabetización es simplemente una parte de la problemática global del desarrollo de la educación de adultos en el Perú. Sin embargo, con un sentido de realidades, no es posible resolver todos los problemas al mismo tiempo. De ahí que es un reto dimensionar y racionalizar el esfuerzo nacional, teniendo en cuenta la impostergable necesidad de asumir la deuda histórica que la sociedad peruana tiene con quienes carecieron y todavía siguen careciendo de oportunidades sociales.

## EXPERIENCIA 2:

ADMINISTRACION DE UN PROGRAMA REGIONAL DE MAESTRIA EN EDUCACION DE ADULTOS, CON UN ENFOQUE METODOLOGICO PARTICIPATIVO

### SUMARIO

#### PRESENTACION

#### 1. LOS TRES CICLOS DE LA MAESTRIA:

##### 1.1 PRIMER CICLO DE LA MAESTRIA

##### 1.2 SEGUNDO CICLO DE LA MAESTRIA

##### 1.3. TERCER CICLO DE LA MAESTRIA

#### 2. COMENTARIOS INICIALES EN LA BUSQUEDA DE SISTEMATIZACION DEL PROCESO DE LA PRESENTE EXPERIENCIA

#### 3. SEGUIMIENTO DE LOS EGRESADOS

##### 3.1 Diálogo a distancia con los participantes

##### 3.2 Sistematizando algunos procesos de trabajo de la Maestría:

##### 3.3 Enfoque metodológico de trabajo

##### 3.4 Algunos consensos, a nivel de pre-conclusiones

#### 4.COMENTARIOS FINALES

ANEXO: Relación de las tesis presentadas por los participantes del Programa Regional de Maestría en Educación de Adultos (1978)

### BIBLIOGRAFIA

## PRESENTACION

La presente experiencia comprende el período 1977-1981. Es el testimonio de un trabajo académico de formación de personal, a nivel de maestría, que ejecutó el CREFAL en los años 1977 y 1978.

Con un estilo informal y anecdótico, a través del rescate de diálogos presenciales y a distancia, en el tema 1 se describen y analizan cada uno de los tres ciclos de la maestría: el primero y el tercero, en la sede institucional del CREFAL; y el segundo, en los países de origen de los participantes.

En el primer ciclo se refieren las siguientes situaciones: búsqueda de la expresión de intereses, necesidades y expectativas de los participantes; programación inicial de la estrategia de aprendizaje; proceso de la estrategia de aprendizaje; organización del curso de maestría; programación final de la estrategia de aprendizaje; áreas de profundización de la maestría; asesoramiento individual a los participantes; plan de trabajo del segundo ciclo.

En el segundo ciclo se consideran los siguientes aspectos: primera misión de apoyo técnico a los participantes; análisis de la primera misión de apoyo técnico; estrategia de apoyo a los participantes como resultado de la primera misión; segunda misión de apoyo técnico a los participantes; análisis de la segunda misión de apoyo técnico; estrategia de apoyo a los participantes como resultado de la segunda misión; tercera misión de apoyo técnico a los participantes, reacciones de los especialistas; reacciones de los participantes; y análisis de la tercera misión de apoyo técnico.

En el tercer ciclo se plantea lo siguiente: el trabajo en la primera parte del tercer ciclo; el trabajo en la segunda parte del tercer ciclo; reacciones de participantes y especialistas en el proceso de revisión de las tesis; proceso de sustentación de las tesis; reacciones de los miembros de los jurados de tesis; reacciones de los participantes; resultados finales de las sustentaciones de las tesis; proceso de sustentación de los trabajos de investigación ante el jurado institucional del CREFAL; clausura del curso de maestría en educación de adultos.

En el tema 2, concluida la maestría, se formulan algunos comentarios iniciales en la búsqueda de sistematización de la presente experiencia.

En el tema 3, se hace un seguimiento de los egresados. Los tópicos considerados en este tema son: diálogo a distancia con los participantes, sistematizando algunos procesos de trabajo de la maestría, enfoque metodológico de trabajo y algunos consensos a nivel de pre-conclusiones.

Hay una contuinidad orgánica en los tres temas señalados, que corresponden a un igual número de momentos del proceso global de la experiencia.

En los comentarios finales se formula una sustentación del sentido y alcances de la formación de cuadros de personal, a nivel dirigente, como elemento de una política nacional de formación de recursos humanos; y se enfatiza la participación de la universidad latinoamericana en apoyo a los correspondientes movimientos nacionales de educación de adultos.

El estilo optado en la presentación de la experiencia es perfectamente compatible con la seriedad y el rigor académico del trabajo.

## 1.1 PRIMER CICLO DE LA MAESTRIA

Búsqueda de la expresión de intereses, necesidades y expectativas de los participantes.

Programación inicial de la estrategia de aprendizaje.

Proceso de la estrategia de aprendizaje.

Organización del Curso de Maestría.

Programación final de la estrategia de aprendizaje.

Areas de Profundización de la Maestría.

Asesoramiento individual a los participantes.

Plan de trabajo del segundo ciclo.

"Al postular al Curso de Maestría en Educación de Adultos, auspiciado por el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, tuve y tengo la expectativa de capacitarme para formar parte del equipo de conducción nacional de la educación de adultos de mi país y deseo aprender y confrontar conocimientos y experiencias con los compañeros aquí presentes de los distintos países latinoamericanos". Así se expresa Alfredo, participante venezolano, quien en uno de los dos grupos del mencionado curso inicia el diálogo el 21 de junio de 1977 en la sede institucional del CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México.

Búsqueda de la expresión de intereses, necesidades y expectativas de los participantes

Uno de los animadores del curso invita a los demás participantes a que expresen libremente sus expectativas en la forma como lo acaba de hacer Alfredo. Hay un silencio tenso. De pronto, Agustín, participante mexicano, rompe la tensión y expresa: "A mí me parece que, a diferencia de otras entidades que trabajan a nivel de postgrado, hay aquí una preocupación por saber qué es lo que queremos aprender en base a nuestras necesidades y expectativas. Sería interesante reflexionar sobre lo expresado por Alfredo: qué significa conducción nacional de educación de adultos y qué sentido tiene esto de confrontar conocimientos y experiencias".

Alguien, visiblemente mortificado, interviene para expresar su desagrado por el rumbo que va tomando la reunión y dice: "Yo vine a estudiar la maestría en educación de adultos y creo que lo que estamos haciendo es perder el tiempo". Murmullos en la sala y gestos divididos de aprobación y desaprobación.

"Me llamo Javier y soy de Bolivia. En realidad, no alcanzo a comprender cabalmente el sentido y la mecánica de la reunión, pero me parece que es un buen comienzo que conversemos libre y cordialmente a qué hemos venido al CREFAL. Tratando de comentar la inquietud

tud de Agustín, yo diría que toda actividad educativa requiere de una conducción y, por tanto, la educación de adultos necesita una administración nacional, para la cual, entre otros factores, es indispensable la formación y capacitación de personal. En cuanto a la confrontación de conocimientos y experiencias, creo que eso es lo que estamos tratando de hacer aunque me gustaría conocer la posición institucional que hasta ahora no se ha explicitado".

Piden la palabra varios participantes. Le corresponde el turno a César, participante peruano. "Sería bueno preguntarnos por qué una organización regional como la OEA y una institución como el CREFAL auspician este curso. Mi interpretación es que una de las situaciones problemáticas fundamentales que encaran los países latinoamericanos, en materia de educación de adultos, es la carencia cualitativa y cuantitativa de cuadros de personal en los diferentes niveles, siendo tal carencia especialmente crítica a nivel de los cuadros dirigentes de la educación de adultos".

A esta altura, interviene el moderador para explicar que las dos entidades mencionadas por el compañero peruano, realizan una acción complementaria a los esfuerzos que hacen los países de América Latina y el Caribe en el campo de la educación de adultos; y que particularmente el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la OEA está estimulando acciones de esta índole a través de los centros multinacionales de educación de adultos -uno de los cuales es el CREFAL- como una de las vías para apoyar más ampliamente la labor que en el área realizan las universidades de nuestros países.

Mariano, participante guatemalteco, propuso al grupo la siguiente reflexión: "Por qué la carencia de cuadros dirigentes de la educación de adultos es un factor que limita significativamente la profundización del desarrollo de la educación de adultos".

Ingresan a la reunión Adalberto Velázquez, Director del CREFAL, y Carlos Paldao, responsable del Área de Educación de Adultos del Departamento de Asuntos Educativos de la OEA. Los dos toman asiento y no hay presentaciones protocolares. Ya son conocidos por los participantes. Sigue la discusión.

"Creo -dice Fernando, participante de Costa Rica- que la carencia de conductores de educación de adultos es uno de los factores que limita la generación de efectos multiplicadores en los subsiguientes niveles, en términos de promover en gran escala la capacidad creativa, crítica, realizadora y movilizadora, en servicio a la educación de la población adulta en nuestros países".

Interviene otro de los animadores -especialista del curso- para hacer un enfoque general de la cuestión planteada y pide que los participantes hagan un mayor esfuerzo de reflexión crítica para "llegar al fondo del problema".

A continuación varios participantes expresan sus opiniones en torno a las inquietudes planteadas y a otras que van surgiendo en el curso del debate. Se trata, como podrá advertirse, de una primera reunión con los participantes del Curso de Maestría en Educación de Adultos. El propósito es la búsqueda de la expresión y confrontación de las experiencias y expectativas, lo cual servirá para diseñar la estrategia general del aprendizaje en dicho curso.

Un animador-especialista intenta hacer una síntesis de los intereses, necesidades y expectativas de los participantes, proceso que se perfecciona con los señalamientos cada vez más específicos que hacen los propios participantes.

### Programación inicial de la estrategia de aprendizaje

"Ya que conocemos ahora nuestras necesidades, intereses y expectativas, sería recomendable estudiar y analizar el documento de base que ha presentado la institución", propone Adriana, participante argentina. La propuesta es aceptada y complementada con la recomendación que formula Juan -participante chileno- en los siguientes términos: "Considero que si ya conocemos nuestros intereses, necesidades y expectativas y tenemos a nuestra disposición el documento de base que presenta la institución, sería aconsejable -como dice Adriana- que estudiemos y analicemos dicho documento y que al hacerlo, confrontemos los dos aspectos: intereses, necesidades y expectativas, de un lado; y los planteamientos del documento de base, en las partes que correspondan, de otro lado".

Un animador-especialista precisa que, como su nombre lo indica, el documento de base que presenta la institución tiene el carácter de documento referencial, el cual requiere ser perfeccionado por los participantes. Para ello será necesario un intenso esfuerzo de análisis crítico, una clara comprensión de la problemática de la educación de adultos en los respectivos países y una adecuada articulación de todos estos elementos en el diseño final del mencionado documento base. A través de tal proceso de trabajo, lo que se espera es que los participantes se apropien de su Programa de Maestría desde sus fases iniciales de programación, organización y funcionamiento.

Se propone y se aprueba el procedimiento a seguir para el estudio del referido documento y su articulación con los intereses, necesidades y expectativas de los participantes. Dicha tarea toma varios días. El moderador de turno, al término de un intenso período de trabajo, presenta el siguiente resumen:

"Hemos concluido la fase de programación de la estrategia de aprendizaje de nuestro Curso de Maestría en Educación de Adultos. Cada uno de nosotros, progresivamente, se ha ido dando cuenta que el trabajo que hemos hecho se fundamenta en la concepción de la Metodología Participativa, la que aplicada al aprendizaje significa que se torna como base la participación del adulto en su propio proceso de aprendizaje, de tal manera que gradualmente se convierte en responsable de su formación y en un genuino creador e impulsor de su proceso educativo hasta apropiarse de la acción educativa en sus múltiples aspectos".

### Proceso de la estrategia de aprendizaje

A esta altura, interrumpe al moderador algún participante para invitar al grupo a hacer una sistematización del enfoque metodológico seguido hasta el momento. Se expresan diversas opiniones por los participantes y por los especialistas, quienes cada vez más vienen ganándose

la aceptación en cuanto miembros del grupo. Como resultado de todas estas intervenciones, el grupo hace el siguiente resumen:

i. En el caso concreto que nos ocupa se ha hecho uso de la metodología participativa, aplicada a la educación de adultos, en lo que corresponde específicamente a la estrategia global del aprendizaje y de la evaluación de nuestro curso.

ii. El proceso que se ha seguido hasta ahora -con cargo a una profundización posterior- comprende los siguientes pasos:

1º Presentación de las experiencias individuales en relación con la temática central del curso. La confrontación de dichas experiencias se dirige a detectar las necesidades, intereses y expectativas de los participantes.

2º Determinación de los objetivos y programa definitivo del curso, conciliando los resultados del paso anterior con el documento de base, presentado por la institución a manera de propuesta de trabajo. Dicho programa se estructura teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Análisis de la realidad económica, social, política y educativa de América Latina.

- Análisis de la concepción educativa.

- Análisis de la temática específica del Curso.

- Definición del proceso de evaluación.

3º Discusión a nivel de plenaria y -grupos de trabajo sobre temas específicos, en la cual se repiten las fases establecidas en la metodología, a saber:

- Aportación de experiencias individuales.

- Confrontación de dichas experiencias.

- Reflexión crítica y creativa orientada a la: producción de los procesos de abstracción y generalización; generación, con carácter científico, de sus propios conocimientos; y adquisición de hábitos y actitudes que impliquen un desarrollo de su capacidad de autonomía de acción y decisión.

4º Consulta bibliográfica, a nivel individual y grupal, que asegure la necesaria intensificación de los conocimientos.

5º Participación, a nivel colectivo y grupal, de especialistas como animadores e informantes-claves que coadyuven en el proceso de reflexión.

6º Aplicación práctica de los conocimientos, particularmente en relación con las correspondientes situaciones nacionales, para la consolidación o reajuste de los criterios, estrategias y metodologías que se hayan formulado a nivel teórico.

7º Redacción de informes, por parte de los grupos, para supresentación y discusión definitiva en plenarios.

8º Evaluación continua de carácter integral y participativo, que se cumpla a nivel individual, de equipos de trabajo y del grupo en su conjunto, así como a nivel institucional.

iii. Dentro del marco metodológico anteriormente referido, se formula la estrategia de organización del curso, en relación con la actual es importante destacar dos aspectos: (1) La elaboración por la institución de un documento de base, que es estudiado, analizado y perfeccionado más adelante contando para el efecto con el más amplio concurso y aporte de los participantes; y (2) el compromiso que asumen éstos de someterse a las pruebas de entrada, intermedia y de salida, teniendo en cuenta los procedimientos establecidos por la institución para tal efecto.

#### Organización del Curso de Maestría

Se partió de la preinisa de que el curso, en la medida de lo posible, debía permitir a los participantes dedicarse a sus estudios de maestría tratando de no afectar sustancialmente a los servicios profesionales que prestaban a las instituciones nacionales en las cuales laboraban. Se estructuró el Curso en tres ciclos.

#### Primer ciclo (4 meses)

Del 20 de junio al 14 de octubre de 1977. Se desarrolló en la sede del CREFAL.

Destinado a procurar a los participantes el marco teórico y tecnológico referencias, en forma intensiva, a partir de los conocimientos y experiencias de los propios participantes y tomando en cuenta las exigencias académicas propias del nivel de la Maestría.

Comprendió el desarrollo de cuatro unidades temáticas; de seminarios correspondientes a las áreas de profundización definidas por los propios participantes; y el asesoramiento individual y grupal, con el propósito de orientar a los participantes en la selección y desarrollo de su respectiva área de profundización y en la formulación de su plan de trabajo para el segundo ciclo, el cual incluía el respectivo diseño de investigación para la tesis.

#### Segundo Ciclo (10 meses)

Del 20 de octubre de 1977 al 20 de agosto de 1978. Se desarrolló en los respectivos países

de origen de los participantes.

Destinado a desarrollar el trabajo de investigación. Para tal efecto, se contó con el apoyo de la misión de seguimiento y asesoramiento técnico de parte de los especialistas de la institución; y la intensificación del marco teórico y técnico del primer ciclo, mediante un sistema de asesoría a distancia, teniendo en cuenta el plan de trabajo individual del participante para el segundo ciclo.

### Tercer Ciclo (2 meses)

Del 27 de agosto al 27 de octubre de 1978. Se desarrolló en la sede del CREFAL.

Destinado al trabajo académico complementario, que se realizó en forma de seminarios cortos; al proceso final de revisión de la tesis, que elaboró el participante contando con la orientación de su asesor y el apoyo de los especialistas; al perfeccionamiento terminal de la tesis, como resultado de la revisión; y a la presentación y sustentación de la tesis.

### Programación final de la estrategia de aprendizaje

Lo que referimos anteriormente se consideró en la primera fase del trabajo del primer ciclo de la maestría: programación final de la estrategia de aprendizaje. Dicha programación comprendió los siguientes aspectos principales:

- i. Desarrollo de cuatro unidades temáticas, con un enfoque interdisciplinario;
- ii. Desarrollo de las áreas de profundización de la maestría;
- iii. Diseño preliminar del trabajo de investigación, a realizarse en el segundo ciclo.

Al término del desarrollo de la primera unidad temática (Diagnóstico de la situación social de América Latina) algunos participantes expresaron que "no se había cumplido plenamente en la práctica". Se presentaron y analizaron alternativas y se optó por un calendario reajustado. Ello permitió desarrollar, en forma más adecuada, las unidades temáticas subsiguientes

- Unidad Temática II "Fundamentos de la Educación de Adultos y de la Educación Permanente"; - Unidad Temática III "Sistema de la Educación de Adultos"; - Unidad Temática IV "Metodología de la Investigación Social y su aplicación en la Educación".

El señalado reajuste y otros que se consideraron rigurosamente necesarios fueron hechos durante el desarrollo de las cuatro unidades temáticas y de los otros aspectos principales del primer ciclo, gracias a la práctica institucionalizada de una evaluación permanente. En efecto, un determinado período de tiempo en cada semana se destinó a realizar la evaluación del curso, la cual obedecía, en general, a los siguientes propósitos:

Identificar, describir y analizar eventuales deficiencias y contribuir al señalamiento de medidas correctivas para resolver situaciones problemáticas concretas;

Precisar y reajustar objetivos específicos;

Formular y ajustar planes específicos de acción;

Adecuar los medios (métodos, recursos, instrumentos, etc.,) utilizados para el logro de los objetivos

Determinar el nivel de logro de los objetivos propuestos;

Posibilitar la promoción de los participantes; y

Establecer los criterios para el seguimiento de los participantes.

#### Áreas de Profundización de la Maestría

Al término del desarrollo de las cuatro unidades temáticas, el moderador de turno de una reunión plenaria, luego de un amplio análisis que hizo el grupo, expresó que "de conformidad con las expectativas de los participantes -las cuales en cada caso se conjugaron con las demandas de sus respectivos países- se plantean a la institución las siguientes áreas de profundización de la maestría: „, administración y planeamiento, tecnología aplicada a la educación de adultos, formación y capacitación de personal y formas no convencionales de educación de adultos". Se hizo la consulta pertinente a los respectivos organismos de decisión institucional y luego de una caracterización específica de cada una de las áreas de profundización y de la aprobación correspondiente, se abrieron las inscripciones en las áreas señaladas.

"Somos ahora un grupo más reducido en las áreas de profundización y tenemos la oportunidad de dialogar más intensamente en relación con temas concretos que se relacionan con el aspecto específico de énfasis de nuestra formación profesional" expresó Altaoracia, participante dominicana. En efecto, se conformaron equipos de trabajo de cinco a diez participantes, quienes fueron permanentemente asesorados por uno o más especialistas.

Cada uno de estos equipos de trabajo acordó con sus asesores la correspondiente estrategia de aprendizaje. En general, el enfoque básico consistió en: i) Identificar los temas relevantes que serían estudiados y analizados en lo que restaba del primer ciclo; ii) precisar los temas que serían investigados por los participantes cuando regresaran a sus países para el segundo ciclo, con los pertinentes señalamientos bibliográficos; y iii) establecer que, teniendo en cuenta los resultados del segundo ciclo en este aspecto de estudios complementarios de las áreas de profundización, se intensificaría el desarrollo temático de dichas áreas en la primera fase del tercer ciclo de la maestría.

## Asesoramiento individual a los participantes

Concurrentemente al desarrollo de las áreas de profundización, se inició la labor de asesoramiento individual para el diseño preliminar de los trabajos de investigación. Fue ésta una experiencia sumamente interesante. Cada participante contaba con un asesor, propuesto por el mismo interesado. Sin embargo, el trabajo de asesoramiento fue, en rigor, un esfuerzo global y coherente de todo el equipo de especialistas de la institución.

Dentro de esta forma de trabajo el asesor no tenía el monopolio de la orientación del diseño de un determinado trabajo de investigación, sino que a través de convenidos mecanismos de referencia tenía la posibilidad de hacer uso pleno del potencial humano y de los servicios especializados del CREFAL.

Fueron días intensos de trabajo, más allá de los horarios convencionales. El resultado concreto fue el que el 100% de los participantes presentaron sus diseños preliminares de investigación sobre un tema específico de educación de adultos, en atención a las prioridades de respuestas que reclamaban sus respectivos países.

## Plan de trabajo del segundo ciclo

"Luego de cuatro meses del primer ciclo de la maestría, viajo la próxima semana de regreso a mi país y deseo considerar con mi asesor mi plan de trabajo para el segundo ciclo de la maestría", fue la inquietud expresada por Carmen, participante peruana. Tal inquietud se convirtió en una práctica generalizada a fines del primer ciclo. El plan de trabajo en referencia consideró, básicamente, tres elementos: i) El diseño de investigación de la tesis; ii) los iniciales requerimientos personales de apoyo complementario a los participantes en el orden académico, técnico y operativo; iii) el cronograma tentativo de actividades a realizar durante el segundo ciclo.

Fue convenido con los participantes que dicho plan tendría un carácter flexible, con el propósito de hacer reajustes posteriores de acuerdo con los consejos de la experiencia.

## 1.2 SEGUNDO CICLO DE LA MAESTRIA

Primera misión de apoyo técnico a los participantes.

Análisis de la primera misión de apoyo técnico.

Estrategia de apoyo a los participantes como resultado de la primera misión de apoyo técnico. Segunda misión de apoyo técnico a los participantes.

Análisis de la segunda misión de apoyo técnico

Estrategia de apoyo a los participantes como resultado de la segunda misión.

Tercera misión de apoyo técnico a los participantes.

Reacciones de los especialistas.

Reacciones de los participantes.

Análisis de la tercera misión de apoyo técnico.

Ceremonia de clausura del primer ciclo, despedidas y regreso a sus países de origen. Comenzó, así, el segundo ciclo del Curso de Maestría en Educación de Adultos que comprendió el período del 20 de octubre de 1977 al 20 de agosto de 1978.

"Tengo el agrado de informarles que, en cumplimiento de mi plan de trabajo correspondiente al segundo ciclo, estoy realizando los requeridos estudios de complementación académica y, de conformidad con lo establecido, les hago llegar los instrumentos que pienso utilizar en la fase de recolección de datos de mi trabajo de investigación. Pido a mi asesor y a los compañeros especialistas del CREFAL se sirvan hacerme conocer sus observaciones y sugerencias". Así nos escribió la participante Margarita, desde Asunción, Paraguay.

No todo eran noticias y pedidos de este tipo. Los asesores de tesis (especialistas del CREFAL) recibimos cartas de los participantes en las que se planteaban una serie de situaciones problemáticas que requerían de una urgente atención.

Primera misión de apoyo técnico a los participantes

De acuerdo con lo programado y teniendo en cuenta el análisis que se hizo de las experiencias iniciales de asesoramiento a distancia, se realizó la primera misión de apoyo técnico a los participantes, del 28 de noviembre al 19 de diciembre de 1977.

"Hola, Javier, ¿cómo estás Félix? El frío de La Paz sólo puede compensarse con el calor humano de este recibimiento" fue el comentario que al llegar al aeropuerto de La Paz, Bolivia, hizo César, quien conjuntamente con Anton fueron los especialistas encargados de asesorar a los participantes de la subregión del cono sur y una parte de los países andinos. (Los especialistas Arturo y Marco Antonio se encargaron del área geográfica de América Central y el Caribe; y Martha, de México).

En el trayecto del aeropuerto al hotel se acordó con los dos participantes bolivianos y los dos especialistas mencionados el plan de trabajo a realizar en los tres días que duraría en Bolivia la primera misión de apoyo técnico.

En la primera reunión plenaria de participantes y especialistas se estableció formalmente el plan de trabajo a seguir; y se analizó en detalle los objetivos específicos de la primera misión,

que fueron los siguientes:

-Lograr que los participantes identifiquen en forma explícita los requerimientos, apoyos y facilidades de orden académico, técnico-metadológico y operativo para el desarrollo de sus respectivos trabajos de investigación.

-Lograr que los participantes definan operacionalmente sus correspondientes planes individuales de trabajo para el segundo ciclo de la maestría, considerando los siguientes aspectos fundametiales: el esfuerzo y las tareas concretas que tienen que realizar los propios participantes; los apoyos y facilidades que deben prestar las autoridades e instituciones nacionales; y el servicio de asesoría a distancia a cargo del CREFAL.

-Lograr que los participantes aprovechen al máximo las posibilidades de asesoramiento grupal e individual que brinden los especialistas, en el orden académico y metodológico.

-Lograr, hasta donde sea posible, un cordial contacto con las autoridades nacionales, con el propósito de conseguir un efectivo apoyo a los participantes en el desarrollo de sus actividades correspondientes al segundo ciclo y de realizar determinadas gestiones institucionales del CREFAL.

Félix y Javier sugirieron que se hicieran urgentes contactos con las autoridades educacionales de Bolivia. Intercambiamos puntos de vista acerca de los asuntos a considerarse en tales contactos y fueron definidos los siguientes:

La labor institucional del CREFAL en servicio a América Latina y el Caribe;

El sentido, alcances y proyecciones del Curso de Maestría en Educación de Adultos;

El trabajo desarrollado por los participantes nacionales en el primer ciclo de la maestría y lo que se esperaba de ellos en el segundo ciclo;

Los apoyos y facilidades que requerían los participantes para el desarrollo de sus respectivos trabajos de investigación;

La necesidad de que la Biblioteca del CREAL contara con materiales e información actualizada del país, especialmente en relación con la educación de adultos; y

Captación de las inquietudes del país concernientes al plan de trabajo del Centro para 1978.

"Agradecemos esta primera misión de apoyo técnico y desearíamos solicitar que aprovechando las dos próximas misiones pudiéramos beneficiarnos con la participación de los especialistas del CREFAL en acciones de formación y capacitación de nuestro personal que trabaja en el campo de la educación de adultos", así comentó la Directora Nacional de Educación No Formal y Educación de Adultos en Bolivia.

Concluidos los contactos con las autoridades nacionales de Bolivia y cumplidas las tareas de cooperación técnica que fueron acordadas con éstas, los especialistas iniciaron el trabajo propiamente académico con los participantes, para el tratamiento de asuntos de carácter específico. Los temas-ejes de tales reuniones fueron: estudio, análisis y referencias en relación con la versión final del diseño de investigación; análisis y diálogo acerca de los estudios de complementación académica; y revisión de los anteproyectos de instrumentos de investigación.

"Creo, Javier, que tenemos que reflexionar un poco más acerca del tipo de investigación que te has propuesto realizar. Me parece que has definido con claridad, en primer lugar, que tu investigación es fundamentalmente descriptiva. De acuerdo. Sin embargo, en el marco teórico de tu diseño haces referencia a la investigación participativa. Pienso que con Anton y con Félix podemos tener una reunión conjunta para considerar los perfiles básicos de lo que se ha dado en llamar la investigación-participativa". Fue éste el señalamiento que en la reunión bipersonal hizo el especialista César. Javier aceptó la sugerencia y la explicitó al sostener que "sobre la investigación-participativa se está escribiendo algo,, pero a nivel de generalidades; lo que necesitamos es incidir mucho más en el aspecto técnico-metodológico y en el aspecto operativo".

Tuvimos una reunión general que tomó muchas horas. Anton, con buen criterio, quiso hacer una grabación de la reunión. Fui uno de los que se opuso a la propuesta. Nunca me pesaré lo suficiente acerca de esto. Fue una reunión académica de lo más interesante.

Se habló del sentido y alcances de la investigación-participativa. se analizó los "préstamos" que ella todavía hace de las formas convencionales de la investigación social y de sus esfuerzos iniciales -a nivel de la comunidad internacional- por afirmar su propio perfil metodológico; las limitaciones y posibilidades de una investigación descriptiva en educación de adultos, con un enfoque metodológico participativo; la estrategia a seguir en el trabajo conjunto con los investigadores-asociados en cada uno de los pasos de la investigación.

"A las autoridades nacionales y a algunas personas a quienes he consultado les ha parecido que mi tema de investigación es relevante", comentó Félix en una reunión general. Los dos especialistas (Anton y César) y el participante Javier nos pronunciaron sobre el particular, desde diversas perspectivas. Félix tenía todavía algunas dudas. Era necesario seguir dialogando.

Mañana, tarde y noche, fue la agenda de trabajo en los tres días de misión en Bolivia. Finalmente, formulamos recomendaciones grupales e individuales para el estudio académico complementario y para el trabajo de investigación; y señalamientos estratégicos para la captación de apoyo de las autoridades nacionales y de las entidades comprendidas en la muestra de la investigación.

De Bolivia la misión se trasladó a Paraguay, Argentina, Chile y Perú. En cada uno de estos países la misión, con las variantes propias de cada circunstancia nacional y de la situación personal de los participantes, puso énfasis en los aspectos anteriormente señalados. Esto mismo se hizo en las otras dos áreas geográficas de América Latina que ya fueron mencionadas, a través de los especialistas Arturo y Marco Antonio.

## Análisis de la primera misión de apoyo técnico

"Ahora, que estamos juntos, sería importante intentar un análisis en profundidad de la primera misión de apoyo técnico a los participantes del Curso de Maestría en Educación de Adultos" expresó César Picón, Coordinador Académico del Curso de Maestría, en los primeros días de enero de 1978. En base a las referencias de los especialistas que participaron en la primera misión, se hizo el análisis correspondiente y se identificaron los aspectos críticos a considerar, algunos de los cuales fueron los siguientes:

- Aproximadamente un 15% de los participantes se dedica exclusivamente a sus estudios de complementación académica de la maestra y a sus respectivos trabajos de investigación, en virtud de las facilidades que han recibido de las autoridades nacionales. El 85% restante, con diversos grados de énfasis, debe trabajar y en sus períodos libres estudiar e investigar.

- A pesar del apoyo académico que tuvieron los participantes en el primer ciclo, la investigación para la gran mayoría de ellos es una "aventura intelectual", algo así como una experiencia académica con la que anteriormente no estuvieron involucrados muy directamente.

- Se ha advertido, en la práctica, que en el primer ciclo los participantes lograron una perspectiva situacional y teórica de la educación de adultos en la dimensión internacional y regional pero quizás fue insuficiente la instrumentación metodológica para el aprendizaje y la investigación.

Un especialista refirió a este respecto el caso de un participante que se sentía realmente abrumado por todo lo que implicaba una investigación y "no sabía por dónde comenzar la elaboración de los instrumentos de su investigación". Otro compañero especialista recordó el caso de una participante que, sin esperar la aprobación de su asesor de tesis, procedió a aplicar el respectivo instrumento de investigación y se sentía desconcertada por los resultados "un poco raros de la muestra de investigación".

## Estrategia de apoyo a los participantes como resultado de la primera misión de apoyo técnico

A la luz de éstas y otras situaciones similares se definió la siguiente estrategia:

- Intensificar la comunicación escrita entre los participantes y sus respectivos asesores;
- Hacerles llegar a los participantes el material educativo sobre investigación; y
- Enviar a los participantes las separatas sobre educación de adultos, campo en el cual se habían advertido ciertas carencias de información.

De enero a mediados de marzo de 1978 se siguió desarrollando el asesoramiento a distancia, con distintos grados de énfasis, en razón de la disposición favorable o no de los asesores.

res y de la disponibilidad de tiempo de éstos para cumplir dicha función. "He intentado comunicarme por escrito en tres o cuatro oportunidades con mi asesor y hasta ahora no he conseguido tal propósito. Recorro a ti para solicitarte que contribuyas a la sensibilización de mi asesor", nos escribía un participante. Sin embargo, no era ésta. una situación que se podía generalizar.

En el período de tiempo señalado era usual escuchar de los asesores de tesis comentarios tales como: "estoy preocupado porque no recibo noticias de fulano"; "deseo hablar contigo, compañero, porque mi asesorado me ha hecho unas consultas que, para atenderlas mejor, requiero de tu participación"; "mi asesora, según me escribe, aunque con tropiezos, va avanzando en la recolección de datos"; "he reiterado a mis asesorados que, además del asesoramiento del CREFAL, pueden tener un asesoramiento auxiliar en sus respectivos países, lo cual sería materia de arreglos bilaterales"; "no puedo convencer totalmente a mi asesorado que el rumbo metodológico de su trabajo no es el más apropiado". Y así por el estilo, uno y otro día.

### Segunda misión de apoyo técnico a los participantes

El equipo de especialistas de la maestría, a esta altura del trabajo, hizo un análisis situacional y programó la segunda misión de apoyo técnico.

Por razones financieras, esta vez no fue posible que por lo menos dos especialistas atendieran el asesoramiento de cada área geográfica. La atención estuvo a cargo de un especialista por área geográfica. Fue intenso el ritmo de trabajo que tuvieron los compañeros especialistas Arturo y Marco Antonio. Sin embargo, hubo naturales limitaciones de asesoramiento, tanto en razón del tiempo como de la diversidad de opciones temáticas y metodológicas que presentaron los participantes.

El énfasis de la segunda misión (del 5 de marzo al 2 de abril de 1978) fue en los siguientes aspectos: revisión a fondo de la versión final del diseño de investigación, considerando las recomendaciones de la primera misión; análisis y recomendaciones en relación con la versión final de los instrumentos de investigación; informe sobre el proceso de recolección de datos.

"No me está llegando regularmente el material educativo de coinplentación académica ofrecido por el CREFAL", "ni; asesor no bit respondido todavía a las consultas que le hice en mi última carta", "pirecería que hay una cierta contradicción entre lo que tú me planteas - como especialista encargado de la segunda misión- y lo que plantea mi asesor", "te pido agradeczas a mi asesor por el valioso apoyo y orientación que me está brindando", fueron algunas de las reacciones de los participantes.

De conformidad con la práctica institucional establecida, aprovechando la segunda misión de apoyo técnico se desarrollaron acciones de cooperación técnica del CREFAL con Bolivia y Colombia.

## Análisis de la segunda misión de apoyo técnico

Al regreso de Arturo y Marco Antonio, hicimos el análisis de la segunda misión de apoyo técnico. Se identificaron situaciones que realmente preocupaban. Aproximadamente un 40% de los participantes no estaban realizando un avance normal de su trabajo. Las razones eran, básicamente, las siguientes: escasa disponibilidad de tiempo de los participantes para investigar; en algunos casos, falta de apoyo de las autoridades nacionales, lo cual limitaba el acceso a las fuentes de información; en otros casos, desorientación académica y metodológica de los participantes; algunas deficiencias del asesoramiento a distancia; la brevedad de los períodos de tiempo de trabajo de las dos primeras misiones de apoyo técnico en cada uno de los países; la limitación de fuentes bibliográficas relativas a las áreas de profundización.

## Estrategia de apoyo a los participantes como resultado de la segunda misión

Teniendo en cuenta la situación anteriormente referida, se esbozó la correspondiente estrategia, la cual comprendió las siguientes acciones principales:

- Comunicaciones formales de la institución, analizando la situación general del avance del trabajo de los participantes;
- Señalamientos específicos de los casos críticos de participantes que no estaban cumpliendo con las mínimas exigencias del segundo ciclo de la maestría;
- Reiteración a los asesores de tesis, para que intensifiquen la comunicación epistolar con sus asesorados; y
- Envío de ciertos materiales educativos, que se habían identificado como indispensables a nivel de apoyo académico, especialmente en relación con las áreas de profundización.

## Tercera misión de apoyo técnico a los participantes

A pesar de las múltiples tareas que debían cumplir los especialistas, sea dentro del CREFAL o en cumplimiento de misiones de cooperación técnica a los países de la región, hubo de parte de ellos una permanente inquietud por atender a los participantes que estaban en sus países de origen. "Hoy estoy muy contenta, porque he recibido algunas cartas de mis asesorados y debo estudiar seriamente las situaciones que me plantean a nivel de consulta. César: cuando tengas un tiempo libre, desearía conservar contigo sobre el particular". Así refería Martha a fines de mayo de 1978.

"¿Qué haces Marco Antonio con este cuadro de variables, indicadores e instrumentos, que parecen un rompecabezas?", preguntó Arturo en son de broma. Marco Antonio, como los demás especialistas, estaba analizando el grado de coherencia de los elementos anteriormente mencionados en el caso concreto de la investigación de uno de sus asesorados.

"¿Quieres leer, Martha -pedía César- lo que hemos acordado como objetivos generales y específicos de la tercera misión de apoyo técnico? - Con mucho gusto.

### Objetivos Generales

- Proporcionar apoyo técnico a los participantes, en sus países de origen, en el desarrollo de la investigación y en la elaboración de la tesis.

- Evaluar el estado de avance del trabajo de los participantes,

para definir su participación en el tercer ciclo.

- Captar las inquietudes, expectativas y propuestas de los participantes para la organización y desarrollo del tercer ciclo.

### Objetivos Específicos

a) Que los participantes:

- Presenten por escrito los resultados del análisis e interpretación de los datos obtenidos en articulación con la formulación del problema y las hipótesis contenidas en su diseño de investigación, aprobado por el asesor de tesis.

- Presenten el esquema de tesis para el conocimiento y aprobación de su asesor de tesis, estructurado como consecuencia de un marco teórico definido en sus líneas generales y un marco situacional completo que permita establecer su coherencia con la tesis que presentará el participante.

- Establezcan con la mayor precisión, en forma conjunta con los especialistas de la misión de apoyo técnico, los requerimientos de tipo técnico o de apoyos institucionales, para la realización de su trabajo en la fase última del segundo ciclo del curso de maestría, especificando las correspondientes modalidades de atención.

- Intensifiquen con los especialistas de la misión, el apoyo de las autoridades nacionales.

- Evalúen el trabajo realizado durante el lapso que queda comprendido entre la segunda y tercera misión de apoyo correspondiente al segundo ciclo, considerando, entre otros, los siguientes aspectos: actividades realizadas, cumplimiento del cronograma establecido, apoyos recibidos por las autoridades nacionales y apoyo del servicio de asesoramiento del CREFAL.

b) Que la misión de especialistas:

- Brinde asesoramiento directo, individual y/o grupal, sobre los contenidos y actividades que corresponden a lo programado para la última fase del segundo ciclo del curso.

- Atienda los requerimientos e inquietudes de los participantes, en base a los resultados de las anteriores misiones de apoyo técnico y de la asesoría a distancia.

- Aporte elementos de juicio para que se defina, en forma conjunta con los asesores de tesis, la incorporación de todos o algunos de los objetivos específicos anteriormente referidos.

- Estudie y analice con los participantes la propuesta intitucional de base para la organización y desarrollo del tercer ciclo.

"Es importante subrayar -dijo Arturo- que en esta tercera misión nos acompañarán los compañeros especialistas de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México". En efecto, así fue. Rodolfo fue acreditado para el área de América Central y el Caribe; y Tomás para el cono sur y una parte de los países andinos.

El equipo de especialistas consideró crucial la importancia de esta misión. Entre otros aspectos, había uno que incidía en la determinación de qué participantes iban a continuar o no el tercer ciclo de la maestría. En este entendimiento, la labor preparatoria de la tercera misión fue sumamente cuidadosa. Hubo variantes de última hora en la composición del equipo de especialistas de la misión: César y Arturo, a América del Sur; Marco Antonio y Rodolfo, a América Central y el Caribe.

¿Crees, Marco Antonio, que la forma cómo analizo e interpreto esta parte de mi trabajo, en relación con la primera hipótesis, es adecuada? Si no fuera así, desearía conocer tus sugerencias" expresó Rufo, participante venezolano, estando el mencionado especialista en Caracas. A partir de esta inquietud se inició un dinámico y prolongado diálogo. Marco Antonio estaba fatigado y tenía fiebre. Esa misma noche fue hospitalizado en Caracas. Su restablecimiento tomó un poco más de dos meses.

Fue ésta una oportunidad en que se evidenció el espíritu de solidaridad entre participantes, especialistas y personal directivo del CREFAL. Cartas, llamadas telefónicas y cables preguntando por la salud de Marco Antonio. Mientras tanto, la tercera misión de apoyo técnico seguía en el área geográfica de América Central y el Caribe, a cargo de Rodolfo y, en América del Sur, a cargo de César y Arturo.

"Considerando las inquietudes y expectativas que ustedes están planteando, sería interesante -expresó César, en La Paz, en una reunión que él sostuvo con la Directora Nacional de Educación de Adultos en Bolivia y con los asesores y jefes de los diversos programas de educación de adultos- precisar el sentido y alcances de la denominada educación integrada de adultos. Cuáles son los aspectos que comprende; cómo es que éstos se relacionan; cuál sería el enfoque estratégico matriz que sirva como punto de partida para formular las correspondientes estrategias operacionales en atención a situaciones concretas". Este señalamiento generó una serie de inquietudes. Se identificaron tres dimensiones de análisis:

i. Articulación de la educación de adultos al plan nacional de desarrollo educativo y de éste al plan nacional de desarrollo económico y social;

ii. Articulación de los diferentes aspectos involucrados en la acción propiamente educativa con los adultos; y

iii. Articulación de esfuerzos del conjunto de entidades gubernamentales y no gubernamentales de cada país para el desarrollo de la educación de adultos, en base a un común marco conceptual, a unos objetivos, políticas y estrategias de nivel nacional, con la flexibilidad y diversificación requeridas para su adaptación a situaciones específicas.

Arturo, por su parte, se reunió en La Paz con los directores de programas de educación integrada de adultos. Se abordaron diferentes temas. Su tratamiento se hizo con un enfoque metodológico participativo. "Hay muchas cosas que parecen ser muy obvias, pero cuando se reflexiona seria y críticamente sobre ellas se descubren una serie de facetas que nos llevan a otras indagaciones", expresó un participante de la reunión al término de la misma.

Luego de cumplidas las señaladas tareas y otras que se desarrollaron con la Dirección Nacional de Educación de Adultos de Bolivia, en el marco de la cooperación técnica del PREDE - OEA a través del CREFAL, César y Arturo trabajaron con los participantes bolivianos.

#### Reacciones de los especialistas

Los especialistas encargados de la tercera misión de apoyo técnico en América del Sur y en América Central y el Caribe hacían comentarios, tales como:

- "Me parece que tienes que trabajar un poco más en el marco teórico de tu tesis. Haces algunos planteamientos sugerentes que conviene profundizar; hay también algunas ausencias, tales como .....

- "Tu trabajo está bastante avanzado. En la parte relativa al análisis e interpretación, tengo los siguientes comentarios y luego desearía hacerte algunas preguntas".

- "La forma en que enfocas el marco situacional no me pareció completamente adecuada: le falta intencionalidad y solidez en la referencia de aspectos cualitativos y le sobra alguna adjetivación".

- "He estudiado tu trabajo con mucho cuidado y tengo las siguientes dudas acerca de su coherencia entre el planteamiento del problema, la hipótesis y el marco teórico hasta donde lo vas desarrollando".

- "El avance de tu trabajo deja mucho que desear y lamento decirte que tendré que hacer al CREFAL una referencia formal sobre el particular".

- "Hemos consultado tu caso con el director, con tu asesor de tesis y lo hemos estudiado también nosotros dos como especialistas encargados de esta misión y creemos que no tienes posibilidades de participar en el tercer ciclo de la maestría".

- "Tu trabajo, en general, es bastante satisfactorio, quizás convenga caracterizar mejor las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación".

- "Tu anteproyecto de conclusiones puede considerarse como un buen resumen de algunos capítulos del trabajo, pero no es tal el sentido que tienen las conclusiones en una tesis. En realidad las conclusiones .....

- "Tu primer capítulo requiere de una mayor explicitación y de una cierta dosis de agresividad académica. Me explico .....

- "En tu marco teórico te has apropiado ilícitamente de los planteamientos que hacen (fulano, sutano, mengano) en (tales y cuales) publicaciones. Al hacer esto, estás olvidando que la honestidad académica es una de las condiciones básicas de un investigador".

Es natural que uno tenga deseo de seguir perfeccionando su trabajo, pero dentro de la opción que ha asumido en su tesis. Pero éste no es tu caso, porque tú tratas de perfeccionar tu trabajo tomando una y otra recomendación que te hacen y tratas de incorporar todo ello en forma desarticulada e inorgánico. Veamos unos ejemplos concretos .....

- "Advierto un cierto complejito mesiánico en tu trabajo, pues pretendes resolver los problemas nacionales de tu país a través de las recomendaciones que haces en tu tesis. Hay algunos otros elementos de juicio que debes considerar y ojalá ganes más perspectiva y puedas situarte dentro de la realidad. En mi concepto, los aspectos míticos de tu trabajo son los siguientes: En la página X.....

- "He aprendido muchas cosas interesantes al leer tu trabajo, pero tengo la impresión de que no asumes una opción clara y definida. Veamos por qué hago este comentario.....

- "Creo que trabajando mañana, tarde y noche en el tercer cielo de maestría podrás completar algunas partes del trabajo, que ahora sólo presentas en forma esquemática. De otro modo, tus posibilidades de éxito se limitan considerablemente".

Este conjunto de expresiones son referencias esquematizadas e reacciones, comentarios, señalamientos y recomendaciones, que frente a situaciones concretas, hicieron en su turno los especialistas encargados de la tercera misión de apoyo técnico.

### Reacciones de los participantes

Los participantes, por su parte, aprovechando esta tercera misión de apoyo técnico hicieron señalamientos útiles y sugerentes, que permiten comprender mejor la situación general que estamos presentando, Algunos de estos señalamientos fueron los siguientes:

"Hasta ahora, no he podido trabajar directamente con mi asesor, sino a través de una correspondencia alao irregular y de las misiones de apoyo técnico. Sin embargo, debe tratarse de

algo psicológico: tengo más confianza cuando trabajo con mi asesor".

- "No tienes idea de lo formidable que ha sido para mí el análisis crítico que ustedes han hecho de mi trabajo. Esto me ayudará bastante para perfeccionarlo, en primera instancia, y seguirlo perfeccionando cuando ya esté en el CREFAL participando en el tercer ciclo de la maestría".

- "Como podrás apreciar, por los resultados, el asesoramiento auxiliar que tuve de parte de los expertos nacionales fue de mucha utilidad en mi trabajo, particularmente en el tratamiento estadístico".

- "Dile a mi asesor que le agradezco los envíos de publicaciones, que me han servido bastante para perfeccionar el marco situacional de mi trabajo".

- "César: tu última carta fue dura y casi reacciono emocionalmente y te respondo tratando de demostrarte lo contrario. Luego me serené y tomé el sentido a esta agresiva asesoría académica, consulté con otras gentes y aquí me tienes con la nueva versión del capítulo observado".

- "El asesoramiento a distancia no camina como sería deseable. Sigo escribiendo a mi asesor, pero no logro de él ningún apoyo significativo".

- "Dile a mi asesora que aprecio sus cartas largas y sus comentarios sobre mi trabajo".

- "Si en el primer ciclo -como lo planteaba algún especialista con experiencia académica a nivel de postgrado- nos hubieran procurado una mayor instrumentación técnico-metodológica, en relación con la investigación, me habría ahorrado algunas de las dificultades que ahora tengo".

- "Necesito urgentemente estar en el CREFAL, antes de la iniciación formal del tercer ciclo, pues deseo hacer una serie de consultas previas con mi asesor y otros especialistas antes de iniciar el perfeccionamiento final de mi trabajo".

- "Tuve un buen asesoramiento metodológico, pero mi asesor no tiene mayor experiencia en educación de adultos. Necesito dialogar con otros especialistas para tener más horizonte de enfoque, especialmente en relación con el marco teórico de mi trabajo".

- "Me preocupa las facilidades logísticas de que dispondremos los participantes en el tercer ciclo de la maestría para el tipeo e impresión de la tesis".

En esta última misión de apoyo técnico también se consideró con los participantes la identificación de temas relevantes a programarse en los dos seminarios de complementación académica del tercer ciclo. Hubo algunas interesantes propuestas que, al término de la señalada misión, se analizó por el equipo de maestría.

## Análisis de la tercera misión de apoyo técnico

La Dirección del CREFAL, luego de considerar el informe del equipo de especialistas de la tercera misión de apoyo técnico, hizo la convocatoria formal a los 34 participantes (de un total de 39) de la maestría, que fueron declarados aptos para seguir los estudios correspondientes al tercer y último ciclo.

### 1.3. TERCER CICLO DE LA MAESTRIA

El trabajo en la primera parte del tercer ciclo.

El trabajo en la segunda parte del tercer ciclo.

Reacciones de participantes y especialistas en el proceso de revisión de las tesis.

Proceso de sustentación de las tesis.

Reacciones de los miembros de los jurados de tesis Reacciones de los participantes.

Resultados finales de las sustentaciones de las tesis.

Proceso de sustentación de los trabajos de investigación ante el jurado institucional del CREFAL.

Clausura del Curso de Maestría en Educación de Adultos.

El 28 de agosto de 1978 se inició el tercer ciclo de la maestría. Se podían ver rostros cansados por el intenso trabajo realizado en los países a la largo de 10 meses de duración del segundo ciclo, pero con la firme voluntad de participar en el tramo final de un curso que, por su naturaleza y características exigía mucho de los participantes y de los especialistas.

En la iniciación del trabajo propiamente académico e tercer ciclo, César Picón expresó lo siguiente: "De acuerdo con la práctica establecida, el equipo de maestría ha elaborado los documentos de base correspondientes a dos seminarios de complementación académica sobre: 1 ) políticas y estrategias de educación de adultos en América Latina y 2) metodología participativa. El primer seminario será coordinado por César y el segundo por Marco Antonio. En la elaboración de los documentos de base se han considerado cuidadosamente las sugerencias que ustedes formularon a la tercera misión de apoyo técnico. Somos conscientes de que, por la intensa dedicación de ustedes a sus respectivos trabajos de investigación, quizás no pudieron analizar en detalle la primera versión de los señalados documentos de base. Esta es la ocasión de hacer tal análisis. Además hay la particular circunstancia de que en estos dos seminarios participarán también los 13 compañeros del Tercer Curso de Postgrado sobre Administración y Planeamiento de la Educación de Adultos. El equipo de maestría

recomienda que los seminarios de coniplimentación académica se desarrollen intensivamente en la primera fase del tercer ciclo en los períodos de las mañanas de 8 a.m. a 1 p.m.; y que en las tardes, se desarrollen los seminarios de las áreas de profundización. Todavía tendrán tiempo disponible para trabajar en sus respectivas tesis. En la segunda fase del tercer ciclo, el trabajo académico se orientará exclusivaniente a la revisión final de las tesis por los respectivos asesores y al proceso de sustentación de las mismas".

Se plantearon una serie de preguntas e inquietudes por los participantes, las que fueron respondidas unas veces por otros pirticipantes y otras por los especialistas del equipo de maestría. Luego, se inició el estudio y análisis de los documentos de base. A esta altura, ya podía advertirse el manejo más o menos fluído que tenían los participantes de la metodología de trabajo adoptada.

En el Seminario sobre Políticas y Estrategias de Educación de Adultos en América Latina, el procedimiento de trabajo optado fue el siguiente: i) La primera parte estuvo destinada a la presentación -por los especialistas, invitados especiales y los mismos participantes- de experiencias relevantes en algunos países de América Latina; ii) en la segunda parte, en base a un esquema convenido, se elaboraron por los grupos de trabajo y las reuniones plenarias las recomendaciones regionales en materia de políticas y estrategias para el desarrollo de la educación de adultos y; iii) los participantes de un mismo país formularon las correspondientes recomendaciones nacionales para el desarrollo de la educación de adultos.

En el Seminario sobre Metodología Participativa, el procedimiento de trabajo optado fue el siguiente: i) En la primera parte, los miembros participantes con los especialistas del CREFAL hicieron una sistematización del marco teórico y del proceso seguido en la metodología participativa en relación con el aprendizaje; y ii) luego de identificar las cuestiones más relevantes tratadas en la primera parte, se conformaron grupos de trabajo que desarrollaron aspectos específicos de dicha metodología, que luego fueron considerados en las reuniones plenarias.

### El trabajo en la primera parte del tercer cielo

La primera fase del tercer ciclo fue un reto para la capacidad de trabajo de los participantes y de los especialistas. El trabajo académico se iniciaba a las 8 de la mañana y concluía, en promedio, a los 9 de la noche. Muchos participantes prolcvnaban su jornada de trabajo hasta las 2 ó 3 de la maíana del día siguiente. "Estoy sumamente cansado -expresó Mariano, participante guatemalteco- pero en esta recta final del curso no tenemos otra alternativa".

"¿Qué haces Alirio (participante venezolano) a estas horas (11:30 p.m.) con este frío nada agradable?", le pregunté. "Estoy esperando mi turno de asesoramiento con Adalberto, pues él viaja mañana muy temprano". "César: mañana no podré acompañarte en nuestro seminario sobre políticas y estrategias, porque esta noche debo revisar necesariamente algunos capítulos de las tesis de mis asesorados y tengo que revisar también la versión preliminar de los participantes del área de profundización en planeamiento de la educación de adultos" comentaba Martha. "Arturo: advierto que estás subiendo nuevamente de peso. ¿Es que ya no haces tus acostumbrados ejercicios y no juegas tus partidos de tenis?", bromeaba Marco

Antonio. "Si tú me dieras la fórmula de cómo obtener tiempo libre a estas alturas, aceptaría gustoso jugar un partido de tenis contigo", replicó Arturo.

"Por fin, hemos terminado la primera fase del tercer ciclo. Ahora sí me daré unas vacaciones: dormiré 12 6 más horas y luego seguiré trabajando" expresó Ricardo, participante argentino.

### El trabajo en la segunda parte del tercer ciclo

Se inició la segunda y última fase del tercer ciclo. Previamente se definió la estrategia a seguir:

i. Cada asesor de tesis trabajará con sus asesorados en un horario abierto: mañana, tarde y noche; y se convendrá con los interesados los horarios de atención durante los fines de semana.

ii. Los participantes, de acuerdo con la práctica establecida, podrán hacer las consultas requeridas con los otros compañeros especialistas, además del asesor. Se recomendó a los asesores hacer el pertinente seguimiento, con el propósito de dar coherencia a este proceso de consultas y hacerlas más provechosas en beneficio de los participantes.

iii. Los asesores de tesis se reunirán en forma permanente para informarse recíprocamente de los avances del perfeccionamiento final de las tesis y para estudiar algunos casos que ameriten atención especial.

iv. Los asesores propondrán a la coordinación académica el calendario tentativo de sustentaciones de las tesis, previa consulta con los participantes-asesorados.

v. Cada asesor de tesis asume, en esta fase final del tercer ciclo, la responsabilidad académica de proponer a la institución que se declare a sus respectivos asesorados, en una de las dos siguientes situaciones: 1) Aptos para presentarse al proceso de sustentación de la tesis ante el jurado mixto CREFAL-Universidad Autónoma de Nuevo León-México, con el propósito de optar el título de Maestro en Educación de Adultos; 2) aptos para sustentar su trabajo de investigación ante el jurado institucional y lograr la certificación de estudios y el diploma del CREFAL.

### Reacciones de participantes y especialistas en el proceso de revisión de las tesis

La segunda fase del tercer ciclo fue, sin lugar a dudas, el momento heroico del Curso. Cada asesor revisó íntegramente la versión final de todos y cada uno de los capítulos de las tesis de sus asesorados y, además, debía cumplir la función de consultaría en beneficio de otros participantes.

"Creo -me dijo un participante- que ya no doy más. Se me acabó la inspiración. Estoy bloqueado con las conclusiones". Repliqué de inmediato: "Eso tiene remedio. Descansa bien esta noche. Déjame tu borrador y lo veremos con tu asesor. Mañana será otro día y ciertas

nubes ya estarán despejadas. ¿No es caso estimulante el cielo azul de Pátzcuaro?". Algo había que decir.

"Estoy seriamente preocupado -dijo Arturo- por la situación académica de mi asesorada (N). La he ayudado en todo lo que me ha sido humanamente posible, pero tiene limitaciones académicas y no cuenta con una mínima experiencia en educación de adultos. Pienso que ella no podrá llegar a la sustentación de su tesis ante el jurado mixto. Desearía conocer la reacción de ustedes". Conocíamos el caso. Hicimos algunas sugerencias, pero estábamos de acuerdo con Arturo en la apreciación general del caso que se sometió a la consideración del equipo de maestría.

"Me preocupa -dijo César- el caso del participante (X). Se trata de un hombre joven y quien presumiblemente a partir de 1979 asuma en su país una alta función directiva en la conducción nacional de la educación de adultos. Su trabajo de investigación es satisfactorio. El participante cumple con todos los requisitos establecidos por la Universidad Autónoma de Nuevo León para la Maestría, con la excepción de uno: todavía tiene pendiente en su país el título de licenciado. ¿Qué podemos hacer a este respecto?". La respuesta fue obvia: "Como su asesor, tienes que decirle que la referida universidad no podrá exonerarle de este requisito. Su opción es lograr el certificado de estudios y el diploma, expedido por el CREFAL", fue la sugerencia del equipo. "Algo más se puede hacer", acotó Adalberto. Solicitaremos a la universidad un plazo razonable, dentro del cual se puede dar la oportunidad de sustentación de la tesis a éste y otros participantes que están en la misma situación".

"El caso del participante (Y) se podría decir que es dramático, señaló Anton. Es quizás uno de los participantes más esforzados del curso. He conocido pocas personas que tienen su capacidad de trabajo. Sin embargo, tiene ciertas limitaciones académicas que no le permiten aprovechar -como sería deseable- la riqueza de planteamientos que sugiere su trabajo". El equipo de maestría analizó el caso y recomendó a Anton que lo ayudara al máximo, pues el trabajo de dicho participante parecía cumplir con los requisitos mínimos de aprobación.

"En el caso de mi asesorada (Z) -refirió Martha- la situación es que ha hecho un lindo trabajo; y es uno de los esfuerzos que pueden considerarse sugerentes en materia de investigación-participativa. Sin embargo, es un manojito de nervios y es la inseguridad en persona". El equipo convino en apoyar a Martha en sus esfuerzos por contribuir a darle seguridad a esa participante.

"No encuentro una coherencia plena en el trabajo de mi asesorado (K)", precisó Marco Antonio. He platicado largamente con él, pero parece ser que no le da mayor importancia. El equipo recomendó a Marco Antonio hacer más explícitas sus observaciones y que advierta al participante el riesgo de presentar al jurado mixto un trabajo con estas características.

Así, uno y otro caso, fueron considerados por el equipo de maestría, en base a las referencias específicas que presentaba cada asesor de tesis.

"Maestro -decía Juan, especialista encargado de los servicios de extensión cultural del CREFAL- deseo pedirle que me refiera la hora más apropiada para hacer entrega a los participantes de unas publicaciones últimas que a lo mejor podrían ser útiles a los participan-

tes de maestría".- Toda hora es adecuada para buenas noticias y para recibir los requeridos servicios de apoyo académico, contesté yo.

### Proceso de sustentación de las tesis

Así transcurrieron semanas de un intenso trajín. "Mañana comienza la hora de la verdad", me dijo Victoriano, participante panameño. En efecto, se inició el proceso de sustentación de las tesis ante el ya mencionado jurado mixto, conformado por: un presidente, un vocal y un secretario.

"Se inicia el acto público de sustentación de la tesis intitulada... que, presenta el licenciado... participante del Curso de Maestría en Educación de adultos. Dicho curso ha contado con el apoyo técnico y académico de la Universidad Autónoma de Nuevo León y ha sido auspiciado por el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la OEA. El jurado está conformado por los siguientes especialistas del CREFAL y de la Universidad Autónoma de Nuevo León, quienes cumplirán las funciones de Presidente, Vocal y Secretario, respectivamente. El participante dispondrá de 30 minutos para presentar su tesis. Al término de la presentación, los miembros del jurado, en el orden establecido por el Reglamento de Tesis, harán las interrogaciones del caso. Al final de este proceso, el Presidente del Jurado hará el resumen del acto académico y se invitará al sustentante y al público que lo acompaña se sirvan retirarse momentáneamente de esta sala para que el jurado proceda a su deliberación. Cuando lo estime conveniente, el sustentante puede iniciar su exposición".

Manuel, Alirio y Teodoro fueron los primeros participantes que sustentaron sus tesis. Se advirtió la seriedad y el nivel de exigencia académica del jurado. La sala de sustentación -en horario de mañana, tarde y noche- estaba permanentemente llena por un público de participantes del Curso de Maestría, de participantes de los otros cursos del CREFAL y de participantes del Curso de Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos de la Universidad Autónoma de Nuevo León, quienes viajaron expresamente de Monterrey a Pátzcuaro para tal propósito (más de mil kilómetros de distancia).

"Estoy sorprendida -decía Elide, participante chilena- por toda la pompa y la solemnidad propia de las más convencionales tradiciones de las graduaciones universitarias de postgrado". "No alcanzo a entender -comentaba José María, participante costarricense- todo este ritual académico y que, en esencia, entra en contradicción con la teoría y praxis de la metodología participativa". "Estoy aterrorizada con la gravedad y la exigencia cada vez mayor del jurado" anotaba Magali, participante venezolana. Estas y otras reacciones similares son indicativas del estado de ánimo de los participantes y del paso de un proceso metodológico participativo a un proceso metodológico convencional, de un alto nivel de exigencia académica y de una rigurosa verticalidad.

La angustia fue creciendo. Los participantes pidieron una reunión con el equipo de maestría y con el Director del CREFAL. Se inició la reunión en una atmósfera tensa; y concluyó con dosis de buen humor y optimismo. En dicha reunión, quedó claramente establecido lo siguiente:

- El CREFÁL, con el auspicio del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, ha desarrollado un curso de post-rado a nivel de maestría en educación de adultos, en el entendimiento (desde la convocatoria) de que las certificaciones serían expedidas por la institución.

Los participantes, al iniciarse el primer ciclo, solicitaron que el CREFAL gestionara ante una universidad mexicana la revalidación de los estudio y la titulación académica correspondiente.

El CREFAL gestionó y logró un acuerdo con la Universidad Autónoma de Nuevo León - México, para lograr el propósito anteriormente referido.

- La presentación de los participantes ante el jurado mixto es enteramente opcional, de conformidad con la estrategia inicialmente establecida.

La tensión bajó sensiblemente. Es interesante rescatar de la memoria algunas expresiones vertidas en la menciona da reunión:

"No vinimos al CREFAL, fundamentalmente, por un título académico. Si eso es posible bien, pero si no fuera así no estaríamos ante una catástrofe".

- "Lo importante es haber tenido una intensa y variada experiencia de 16 meses, tiempo en el cual hemos aprendido mucho por nuestro propio esfuerzo y por el esfuerzo acumulado y sistematizado de otras personas".

- "Lo esencial es qué haremos al regresar a nuestros países.

Con título académico o sin él nos hemos preparado para asumir funciones de conducción de la educación de adultos, lo que no significa necesariamente asumir posiciones burocráticas en los ministerios o secretarías de educación de nuestros países".

- "No cuestionamos el nivel de exigencia académica. Precisamente, nos hemos preparado intensamente para 1 sustentar con razones sólidas nuestros planteamientos dentro de la opción que asumimos en nuestras tesis. Lo que cuestionamos en el estilo académico tradicional de las universidades latinoamericanas".

Al día siguiente continuaron normalmente las sustentaciones:

de 2 a 3 al día, con distintos jurados.

Reacciones de los miembros de los jurados de tesis

"Este trabajo es bastante bueno y ofrece concretas alternativas de solución. Lo encuentro coherente y valiente en la defensa de la opción que ha asumido", comentaba Juan Angel, Sub-Director de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León

- México. "Considero un poco débil el marco teórico y quiero hacer algunos sondeos para saber si el sustentante tiene el debido manejo del tema central de investigación", expresaba Mario, especialista de la mencionada Facultad. (Los "sondeos", en el mejor de los casos, duraban no menos de tres horas). "El tratamiento estadístico que hace el sustentante es bastante prolijo y es obvio que ha significado un esfuerzo extraordinario, que no siempre se hace patente para quienes simplemente leemos y analizamos los trabajos de investigación" señalaba Rodolfo, otro especialista de la misma Facultad. "Este trabajo, definitivamente no me convence. Tiene innumerables fallas y éstas son las siguientes... Pido a mis colegas del jurado que deliberemos de inmediato este asunto, pues según el calendario está prevista la sustentación para el día de mañana" planteaba María Elena, especialista de la misma Facultad y que también había sido especialista del CREFAL. "El trabajo, en su conjunto, es satisfactorio -planteaba César- pero tengo objeciones a algunos aspectos del proyecto que se deriva de la investigación".

### Reacciones de los participantes

Los jurados mixtos trabajaron intensamente en una atmósfera de cordialidad y camaradería, con un alto nivel de exigencia académica y de apreciación crítica. De los participantes podría decirse que, fuera de cierto impacto que sufrían por el cierto rigor convencional impuesto por el aparato formal de sustentación, se desempeñaron con presencia de ánimo, compromiso con la opción asumida, tolerancia con las opiniones ajenas, rigor científico y crítico en el análisis, capacidad de síntesis y honestidad académica en la aceptación o rechazo de las objeciones del jurado.

### Resultados finales de las sustentaciones de las tesis

De un total de 34 participantes que fueron admitidos al tercer ciclo de maestría: 24 aprobaron sus sustentaciones ante el jurado mixto; y los 10 restantes sustentaron sus trabajos de investigación ante el jurado institucional del CREFAL. De estos 10 participantes, 7 no podían sustentar sus tesis ante el jurado mixto, porque no cumplían con algún requisito formal establecido por la Universidad; y los otros 3 -que sí cumplían los requisitos formales- fueron descalificados antes del acto de sustentación, por demostradas carencias de carácter académico y/o metodológico.

### Proceso de sustentación de los trabajos de investigación ante el jurado institucional del CREFAL

Es interesante subrayar que el proceso de sustentación de los 10 participantes ante el jurado institucional del CREFAL tuvo el mismo nivel de exigencia académica. La variante fundamental fue el procedimiento pues en el caso que nos ocupa tal procedimiento tuvo que ajustarse a la concepción y praxis de la metodología participativa. Desearíamos destacar sólo

algunos aspectos:

- La conformación del jurado institucional fue la siguiente: especialista -asesor del participante; especialista designado por la institución; especialista (s) invitado (s) por el asesor; especialista (s) invitado (s) por el sustentante.
- La mecánica de la sustentación fue simplificada en todo lo correspondiente al aparato formal. No había una mesa impresionante del jurado y un atril (casi como un "banquillo de acusados") para el sustentante; se habilitó una sola mesa de trabajo en la que estaban todos los miembros del jurado institucional. Se omitió el tratamiento formal (doctor, maestro, licenciado, etc.) y se usó simplemente los nombres personales.
- Se eliminó la secuencia de turnos de participación de los miembros del jurado.
- La preocupación fundamental del jurado se centró en el señalamiento de los aspectos críticos del trabajo y en la propuesta de recomendaciones específicas para su respectivo perfeccionamiento.

#### Clausura del Curso de Maestría en Educación de Adultos

El sábado 28 de octubre, a la una de la mañana, concluía el último acto de sustentación de la tesis. Correspondía el turno a Fernando, participante costarricense. Ese mismo día, a las 10.30 am., se realizaba la ceremonia de clausura.

Discursos, abrazos, lágrimas, promesas de escribirse y estar en permanente contacto, preocupación por los trámites formales pendientes y el pago de derechos para lograr el título de maestro expedido por la Universidad Autónoma de Nuevo León, arreglo de maletas, envío de libros y documentos a sus países y viajes de regreso. Así concluyó el Curso de Maestría en Educación de Adultos, auspiciado por el PREDE - OEA y ejecutado por el CREFAL, pero el proceso de una experiencia de formación -a nivel de postgrado con un enfoque metodológico participativo, comenzaba recién a sistematizarse, con perspectiva de tiempo y de espacio.

Que este testimonio sirva al propósito señalado, es la inquietud de quien no fue un espectador sino un participante de esta apasionante experiencia de formación de personal en educación de adultos.

## 2.COMENTARIOS INICIALES EN LA BUSQUEDA DE LA SISTEMATIZACION DE LOS PROCESOS DE LA PRESENTE EXPERIENCIA

Al iniciar el intento de sistematización de los procesos de la presente experiencia, en noviembre de 1978, tuve ocasión de hacer los siguientes comentarios iniciales:

i. Es una acción de formación -a nivel de postgrado- que corresponde a sentidas necesidades de la región en materia de recursos humanos. Es evidente que los países latinoamericanos necesitan formar y capacitar a sus cuadros de alta dirección para profundizar el desarrollo de la educación de adultos. La cuestión de fondo, en nuestra opinión, no es contraponer si una entidad como el CREFAL debe formar o no personal de nivel dirigente o a personal de nivel intermedio o de base. La cuestión de fondo es que las necesidades de los países en materia de recursos humanos para el desarrollo de la educación de adultos se dan en forma diversificada y con énfasis distintos en relación con los diferentes niveles de personal. De ahí que lo sustancial para una entidad como el CREFAL es considerar cómo pueden y deben atenderse estos requerimientos que presentan los países de América Latina y el Caribe. Es por esta razón que nos parece que un criterio realista es que el CREFAL atienda todos los niveles de formación y capacitación de personal para el desarrollo de la educación de adultos, con líneas de énfasis que tendrán que ir cambiando en la medida que se ajusten a las necesidades y expectativas expresadas por los países de la región.

ii. El enfoque general de la estructura, contenido y método del curso, tiene aspectos novedosos y sugerentes:

a. El primer y tercer ciclos del curso, se desarrollaron en la sede institucional del CREFAL; y el segundo ciclo, en los países de origen de los participantes. Algunos aspectos positivos de esta alternabilidad fueron los siguientes: los participantes tuvieron la oportunidad de aplicar lo que habían aprendido intensamente en el primer ciclo frente a situaciones concretas; detectaron sus limitaciones y realizaron acciones de complementación académica por su propia cuenta y con el apoyo institucional a través del asesoramiento a distancia y de las misiones de apoyo técnico. Sin embargo, la ventaja más importante fue el hecho de que la investigación de los participantes se centraba en situaciones específicas de carácter nacional. Por decir un ejemplo: no se trataba de investigar la "educación abierta" en términos genéricamente regionales o internacionales, sino en función de situaciones localizadas en un país en relación con un específico grupo humano y un determinado nivel educativo.

Entre los aspectos críticos pueden mencionarse los siguientes: el costo relativamente alto de operaciones, porque implicó un doble viaje de los participantes de sus países de origen a la sede institucional del CREFAL; y el asesoramiento a distancia y las misiones de apoyo técnico, no siempre cumplieron en plenitud los propósitos establecidos.

b. En cuanto al contenido, la estrategia optada consistió en el desarrollo académico con enfoque interdisciplinario. En las llamadas unidades temáticas del primer ciclo, en los estudios de complementación académica del segundo ciclo y en los seminarios de complementación académica del tercer ciclo, se pueden advertir claramente que están involucradas diversas disciplinas del conocimiento. En materia de estrategia, lo que en la práctica resultó útil fue partir de situaciones que estaban en la inmediata información, cono-

cimiento y experiencia de los participantes y, en base a ello, hacer indagaciones y sistematizaciones de cada vez más amplia y compleja cobertura. La experiencia del CREFAL indica que no es fácil, pero que es posible y con un buen éxito desarrollar los contenidos, en una perspectiva interdisciplinaria, teniendo como elemento de apoyo la permanente búsqueda de una coherencia general de concepción, la que es compatible con la flexibilidad en el estudio y análisis de diversas opciones.

c. El trabajo del curso en los tres ciclos se hizo en base a la metodología participativa. Superando los extremos de satanización y triunfalismo en relación con la aplicación de dicha metodología, nuestra posición es que ella es inherente a la naturaleza y características de la educación de adultos y cuando utiliza una estrategia claramente definida puede tener logros importantes.

En el caso particular que nos ocupa, quizás faltó la definición de una estrategia; tal vez su aplicación tuvo un acento, fundamentalmente, intuitivo; es posible que en su aplicación no estuvieran totalmente ausentes el personalismo y la manipulación. Sin embargo, en el balance final, el resultado puede considerarse satisfactorio. Los participantes tienen una acentuada actitud reflexiva y crítica; un dominio básico de los instrumentos metodológicos para el aprendizaje y la investigación, que les permitirá seguir perfeccionándose y realizándose; y han logrado, por encima de todo, una actitud muy positiva en cuanto a trabajar con los adultos en condiciones de igualdad y de solidaridad.

iii. La productividad académica del curso es altamente significativa. De un total de 34 participantes del tercer ciclo, se graduaron 24 a nivel de maestría; y los 10 restantes, tienen la posibilidad de graduarse más adelante. Es importante subrayar que tal situación obviamente se deriva del esfuerzo realizado por los participantes y el extraordinario apoyo de la institución, pero también ayudó en mucho la estructura del curso. Se precisó con claridad, desde el comienzo, que la secuencia metodológica de la investigación (requisito final para la certificación del CREFAL y opcionalmente para optar el título de la maestría) sería la siguiente:

a. En el primer ciclo, revisión y aprobación del prediseño de investigación y presentación del proyecto de diseño;

b. En la primera fase del segundo ciclo, perfeccionamiento y aprobación del diseño final de investigación;

c. En la segunda fase del segundo ciclo, desarrollo de la investigación;

d. En la primera fase del tercer ciclo, revisión y perfeccionamiento final de la investigación; y

e. En la segunda y última fase del tercer ciclo, revisión final y sustentación de la tesis.

A este respecto es interesante considerar el panorama académico de las universidades latinoamericanas que desarrollan programas de postgrado a nivel de maestría y doctorado. Una de las situaciones que se da, en forma más o menos generalizada, es que en tales programas hay una cantidad de egresados o pasantes que no llegan a la graduación correspondiente durante años y años. Hay muchas razones que pueden explicar tal situación, pero no

es menos cierto que una de ellas es la estructura de dichos programas: aproximadamente, durante dos años, desarrollan casi exclusivamente las materias o asignaturas. De ello resulta que la praxis de la investigación no es un obligatorio componente de la global experiencia educativa.

iv. Los resultados del referido curso regional de maestría demuestran que la cooperación técnica que el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la OEA viene prestando a la formación de personal, a nivel de postgrado para el desarrollo de la educación de adultos, es una acción que conviene ampliarse. Para tal efecto, sería importante revitalizar dicha cooperación con las universidades.

Consolidar la sistematización del proceso de la experiencia presentada y de otras similares de la región y hacer un análisis comparativo de dichas experiencias, nos permitirá contar con mayores elementos de juicio para reflexionar sobre un tema que merece una urgente atención: participación de las universidades de América Latina y el Caribe en el desarrollo de la educación de adultos en la década de los 80's.

### 3. SEGUIMIENTO DE LOS EGRESADOS

Del 28 de octubre de 1978 a la fecha (diciembre 30 de 1981) ha transcurrido tres años. Este lapso nos da un razonable horizonte temporal para hacer un "alto en el camino" e intentar el seguimientos de los egresados, maestros en educación de adultos.

#### 3.1 DIALOGO A DISTANCIA CON LOS PARTICIPANTES

- "Me alegro que estés haciendo el seguimiento del Curso Regional de Maestría en Educación de Adultos. Ya era tiempo que alguien se acordara de nosotros. Desde que egresamos no tenemos mayormente contacto con el CREFAL. ¿Qué pasa? ¿Es que se han olvidado de nosotros? ¿Es que nuestra "alma-mater" considera que ya se logró con nosotros todos los propósitos de formación a nivel de postgrado y que, por tanto, ya no requerimos más de apoyo y asesoramiento? ¿Fue la maestría un evento académico de carácter experimental y que ya se discontinuo totalmente?"

- No seas tan radical. En lo sustancial, estamos de acuerdo contigo. En estos tres últimos años no ha habido contacto formal con ustedes en cuanto egresados del Programa Regional de Maestría en Educación de Adultos, pero sí contacto contigo y muchos de tus compañeros en relación con acciones concretas de educación de adultos que han convocado el interés de tu país y de otros países de América Latina y el Caribe.

- "¿Qué logros puedo referirte en términos de mi realización profesional? Casi ninguno. Se me tiene marginado. No se me asignan funciones que posibiliten una práctica profesional adecuada al nivel de mi alta especialización en educación de adultos. Todo esto por envidias, celos y otras pasiones bajas que caracterizan a los integrantes de instituciones en franca decadencia".

- Hay también otros participantes que tienen, más o menos, este tipo de reacción. Tú y ustedes saben que no sólo se trata de limitaciones en el horizonte de la acción institucional, sino restricciones propias de determinados sistemas sociales en la hora histórica presente. La emergencia de coyunturas es el punto de partida en la búsqueda de espacios estratégicos para superar estériles estancamientos como los que refieres.

- "Actualmente estoy asesorando una serie de proyectos en el área de educación de adultos y apoyo a la Coordinación del Departamento Técnico de la Dirección General de Educación de Adultos de mi país".

- Sabemos que lo estás haciendo bastante bien y a satisfacción de las autoridades de tu país. Estamos atendiendo los requerimientos de cooperación técnica que tú has referido. Consideramos relevante la tarea que se han impuesto de construir el movimiento nacional de educación de adultos, teniendo como elemento de apoyo el fortalecimiento del desarrollo institucional de la dirección general de educación de adultos de la secretaría de educación y culto.

- "He acumulado una buena experiencia en la formación de recursos humanos desde mi puesto como Coordinador de la carrera de Educación de Adultos, que está a cargo de la Universidad Nacional de mi país. Además, he escrito algunos ensayos sobre Universidad y Educación de Adultos y he participado en el diseño de un programa de maestría para la Universidad Simón Rodríguez de Venezuela".

- Estamos informados de la lucha que estás haciendo en tu país en favor de la revitalización del movimiento nacional de la educación de adultos. Sabemos también que eres el Presidente de la Asociación Nacional de Educación de Adultos de tu país; y que estás en una fase de rica producción académica. Hace poco tiempo te apoyamos en un evento académico organizado por tí. Tuvimos ocasión de alternar con distinguidos especialistas latinoamericanos en el campo de la educación de adultos.

- "Soy coordinador técnico de un programa de capacitación para la mujer indígena, a cargo de la Dirección de Educación Indígena de México. Formo parte de un interesante equipo interdisciplinario. Estoy contribuyendo a la sistematización de una pedagogía bilingüe e intercultural aplicable al medio indígena".

- Conocemos muy de cerca tus inquietudes y la importante labor que vienes realizando -en un país que no es el tuyo -porque tú eres boliviano- pero que te ha acogido en forma extraordinariamente hospitalaria. Estás trabajando en un área particularmente interesante en términos de servicio, pues se trata del grupo poblacional que vive la más difícil situación de marginación en la región. Como te hemos sugerido, en más de una oportunidad, convendría reactivar el establecimiento de posibles formas de trabajo cooperativo con el CREFAL y el Instituto Indigenista Interamericano.

- "En mi país últimamente cambió la administración nacional y con ello las posibilidades de profundizar el movimiento de educación de adultos se han limitado considerablemente. Toda la rica percepción y praxis que tuvimos en esta área en los últimos años, prácticamente está en un proceso de desmontaje. Quienes desempeñamos funciones de alta dirección somos

ahora simples miembros del personal técnico de base. Hay un acento en la privatización y municipalización de los servicios educativos destinados a todos los grupos de edad, incluyendo a la población adulta. Hay un interés simplemente retórico y politiquero en la atención prioritaria a los sectores sociales desfavorecidos. Cada día mi espacio de acción se acorta. Estoy considerando la posibilidad de trabajar fuera del país".

- Quienes te conocemos sabemos de tus excelentes condiciones profesionales y académicas. Cumpliste con talentosa dedicación una función de dirección de programas estratégicos de educación de adultos, en el contexto de una reforma de educación audaz e imaginativa. Son los espacios políticos que se van acortando en el país. Un subproducto de ello es el recorte sustancial del desarrollo de la educación de adultos. Sin embargo, la situación real que se viene produciendo en tal circunstancia nacional es, de un lado, el establecimiento de "programas oficiales" intrascendentes de educación de adultos y, de otro lado, la emergencia y revitalización de programas no oficiales de educación popular, como elemento de apoyo a las alternativas más viables de desarrollo global que vienen configurando los sectores marginados de la ciudad y del campo.

- "En mi país vivimos una relativa estabilidad política. Trabajo en la supervisión de programas de alfabetización. Se me asignan una serie de tareas técnicas relacionadas con la investigación, planificación y tecnología aplicada a la educación de adultos. Se me han hecho propuestas formales de ascenso profesional, que no las he aceptado, porque deseo conservar celosamente parte de mi tiempo para cultivar otros aspectos de mi autorrealización profesional y humana".

- Compartimos tu inquietud sobre la alfabetización, que es una tarea y un reto histórico ineludibles en el umbral del siglo XXI. Hay 45 millones de analfabetos en América Latina y el Caribe. Luchar contra el analfabetismo será, por tanto, una tarea histórica fundamental del movimiento regional de la educación de adultos en ésta y en la próxima década. Lo que sí tenemos que reflexionar seriamente es si podemos lograr el propósito de erradicar o por lo menos reducir drásticamente nuestros índices de analfabetismo a través de acciones meramente convencionales y rutinarias de alfabetización, que las ejecutamos a través de centros y programas formales que dependen de la dirección general o nacional de alfabetización y educación de adultos de los ministerios o secretarías de educación de nuestros países. La alfabetización es sólo el componente educativo del fenómeno multifactorial del analfabetismo.

La carencia de conciencia social acerca de esta problemática, la no definición política al más alto nivel de decisión, la no emergencia de un movimiento nacional que implique movilización articulada y coherente de energías sociales y recursos, y el acento en un obsoleto desarrollismo educacionista son, entre otros, factores limitativos que no permiten consolidar la alfabetización en tu país y en algunos otros de la región. Sin embargo, nadie puede decir la última palabra. Confiamos que estarás en la primera fila en la no fácil opción de construir una nueva ruta para llegar más rápidamente al resultado esperado.

- "He asumido la dirección nacional de educación de adultos en mi país. Sé que duraré en mi cargo, como máximo, el tiempo que le resta a la administración nacional de turno. Me propongo introducir algunas innovaciones y fortalecer las acciones de educación no formal para adultos".

- Te deseamos la mejor suerte. Tienes condiciones para hacerlo. Soy testigo de excepción de los esfuerzos que vienes realizando para lograr lo que te propones. Creo que has dado un gran impulso en el frente interno. Faltaría dar un "salto cualitativo" en la organización del movimiento nacional de educación de adultos de tu país, contando con la participación de las organizaciones de base y el apoyo del conjunto de organismos gubernamentales y no gubernamentales.

- "A mí no me fue del todo bien. Tuve inicialmente un sugerente trabajo en una universidad nacional. Sin embargo, dentro de la actual situación política de mi país, se militarizó la vida universitaria y he tenido que verme obligada a ofrecer mis servicios profesionales a otras entidades de mi país y de otros países de América Latina. Estoy aprendiendo a vivir en lo que un ilustre mexicano da en llamar sector académico informal, a través del cual tratamos de hacer una oposición al estado de cosas que vivimos considerando los parámetros establecidos y tratando de optimizar al máximo nuestros resquicios estratégicos".

- Comprendemos tu situación y admiramos tu firme compromiso social. Parece ser que, de momento, las condiciones no favorecen históricamente al movimiento de educación de adultos en tu país. Sin embargo, tal como lo refieres, por difícil que sea la situación nacional que se viva siempre hay algún resquicio para actuar. Tus compañeros han encontrado lo que Pablo Latapí, llama "espacios de investigación, debate y acción". Es de esperar que tales espacios sigan posibilitando tu realización profesional y humana en servicio a tu pueblo; y que sean el punto de partida para horizontes más amplios de participación y acción.

- "Quien esto escribe y algunos de mis compañeros connacionales egresados de la maestría nos dedicamos mayormente a la enseñanza a nivel de bachillerato y de licenciatura. Los menos, a tiempo parcial, son animadores de algunos programas de post-grado. Aquí en mi país el título de maestro sirve mucho, lo que no significa necesariamente que las oportunidades sean ampliamente favorables a la educación de adultos. A esta situación, se agregan ciertas fricciones y celos político-partidaristas que a veces nos perjudican en cuanto a oportunidades de empleo y/o de función. Contamos aquí con el apoyo de algunos ex-especialistas del CREFAL".

- Lo que planteas tiene mucho sentido en el contexto de tu situación nacional. Fui invitado por la Universidad "Simón Rodríguez" para participar como animador en una unidad temática sobre el componente educativo de los procesos de desarrollo integral de las áreas rurales. Me encontré con Adalberto y Arturo y con algunos participantes de la maestría. En mi opinión, el problema tuyo y de varios de tus compañeros no es de mercado de trabajo ni de salario, sino de oportunidades para hacer una tarea fundamental en materia de educación de adultos. Estimo que se están dando en tu país ciertas condiciones favorables que puedan permitirles a ustedes optimizar sus formas de organización asociativo para llevar adelante una empresa común dentro del movimiento de educación de adultos. Tu país ha sido cuna de planteamientos precursores en el continente en el campo de la educación de adultos. La generación de ustedes tiene el reto de profundizar este esfuerzo.

- "Aquí me tienes en el mero Estado de Michoacán, México, cumpliendo funciones de alta administración y de asesoramiento al delegado de educación en aspectos técnicos y político institucionales relativos al desarrollo educativo de los pueblos y comunidades del Estado.

Desde esta posición, estamos contribuyendo a fortalecer las acciones estatales en alfabetización y otras áreas de educación de adultos".

-Institucionalmente somos beneficiarios de los apoyos y facilidades que prestas al CREFAL para el cumplimiento de su labor de apoyo al desarrollo educativo del Estado de Michoacán. Pienso que estás en una posición tal que puedes hacer de la educación de adultos un instrumento estratégico para promover un desarrollo educativo global, particularmente en beneficio de las comunidades rurales y de las áreas urbano-marginadas. De otro lado, estoy seguro que la cotidiana práctica social está contribuyendo a tu crecimiento de percepción sobre el sentido y alcances de la administración. Advertirás que ésta no sólo tiene que ver con apoyos y aspectos logísticos, sino con un conjunto de procesos de distinta naturaleza y orientados al logro de objetivos comunes. Conducir la energía social, los recursos y un conjunto de procesos para servir en forma articulado y coherente al desarrollo educativo de las poblaciones-meta es tu práctica social. Te seguimos deseando éxito.

- "Actualmente, luego de haber desempeñado el cargo de director general de educación de adultos de mi país, me encuentro dirigiendo un programa de educación a distancia que tiene como finalidad ayudar a terminar su educación a aquellos adultos, que por diversas razones pero sobre todo económicas, no pudieron hacerlo en su oportunidad. Este programa se realiza por correspondencia y es exclusivo para el nivel primario, aunque ya está planificada (por mi parte) una ampliación a nivel de bachillerato ocupacional. Esto último es el tema de mi tesis de maestría, pero no cuento con el apoyo necesario para implementarlo, no obstante de que ya tenemos el plan de estudios y algunos lineamientos generales para los programas de cada materia. De otro lado, también estoy trabajando en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos, como catedrático de medio tiempo y atendiendo las cátedras de pedagogía, tanto en los cursos regulares como en los de extensión universitaria".

- Durante tu gestión directoral realizaste un gran esfuerzo orientado a hacer conciencia y a movilizar la participación de todos los sectores públicos y privados y de las organizaciones comunales para encarar la situación del analfabetismo, que en tu país es de particular incidencia y alcanza el 64%. Lograste magníficos resultados. Actualmente en tu país se está realizando una campaña nacional de alfabetización, en la que están comprometidos todos los sectores sociales, incluyendo la llamada "iniciativa privada", que por mucho tiempo se había negado a cooperar con tareas de esta índole. De otro lado, tu incursión en el campo de la educación a distancia es particularmente importante. Entre las alternativas viables para optimizar de aquí al 2000 el desarrollo educativo de la población adulta de la región, indudablemente, la educación a distancia tiene una indispensable presencia estratégica. Se trata de una modalidad no convencional, algunos de cuyos perfiles todavía no han sido plenamente desarrollados y su aplicación se ha hecho en las áreas urbanas para beneficiar a sectores poblacionales medios. Un reto a considerar es cómo utilizar esta modalidad de educación para apoyar el desarrollo cultural y educativo de la población adulta de las áreas urbano-marginadas y de las áreas rurales.

- "Luego de pasar por dos cargos directivos he descubierto que mi vocación real se orienta a la investigación. He descubierto también que tengo potencialidades para esta tarea. De modo que, ahora, me tienes ocupado permanentemente en la investigación. Lo que sí en mí permanece inalterable es mi vocación de servicio a la población adulta".

- Hay diversas áreas de trabajo en el vasto campo de la educación de adultos. Uno de sus elementos o procesos tiene que ver con la investigación. Lo importante es descubrir y re-descubrir permanentemente nuestra vocación en términos de autorrealización profesional y humana y de servicio social. Definitivamente, tú sigues militando en el movimiento de la educación de adultos. Recuerdo que cuando asumiste una alta función directiva en el ministerio de educación de tu país creíste que estabas logrando éxito. Recordarás que algo comentamos al respecto. Con esta decisión que has tomado te has demostrado a tí mismo que el ascenso profesional y humano no está ligado necesariamente al "ascenso burocrático".

Piensa en la cantidad de gentes que en América Latina y el Caribe son buenos animadores de aprendizaje, investigadores, planificadores, tecnólogos, etc. Todas estas personas se están realizando en su área de trabajo y no necesitan llegar a ser jefes para ser más en lo humano y en lo profesional. Ser "jefe" no debe convertirse en el indispensable "embudo" para superarse constantemente y servir mejor.

La deformada interpretación que hay al respecto es el producto de los rígidos escalafones burocratizantes de la administración pública. De conformidad con esta lógica burocratizante estarán en el pináculo de la pirámide ocupacional en términos de funciones, salarios y posibilidades de autorrealización y de servicio social los más altos funcionarios; los funcionarios de menor categoría, los técnicos y personal de base, para lograr tales oportunidades tendrían que llegar a ser necesariamente altos funcionarios. Esta absurda situación ha tenido en nuestros países un alto costo social. En efecto, ¡cuántos magníficos maestros de base, investigadores y técnicos en otras áreas de trabajo han tenido que convertirse en altos funcionarios, por ser ésta la única vía de promoción y ascenso! Tú, a través de tu propia experiencia, has encontrado una respuesta, que es socialmente útil e individualmente satisfactoria. Adelante con ella. Te deseamos lo mejor.

- "Estoy desempeñando actualmente la función de profesor en una universidad y de especialista en el Centro Multinacional de Educación de Adultos con sede en mi país".

- Hemos tenido la oportunidad de conocer tu trabajo, que nos parece sumamente interesante. De otro lado, ha sido muy grato saber que últimamente has concluido tus estudios de licenciatura en antropología. De modo que, actualmente, eres maestro en educación de adultos y antropólogo. La última vez que conversamos estabas inquieto con la psicología social. No me extrañaría que yo estuvieras estudiando esta disciplina.

Lo apasionante de tu caso es que no eres un recolector de títulos y grados académicos, sino que tu permanente afán inquisitivo te lleva a realizar estudios a veces de carácter formal que conducen a un determinado título. Sugiero que tomando como dimensión-eje el desarrollo educativo de una determinada población-meta de tu país, profundices el enfoque interdisciplinario y sistematice la experiencia. Esperamos tus noticias.

- "Estoy estudiando actualmente en el Instituto de Estudios Sociales de Holanda. Haré mi maestría en sociología. Deseo continuar mi formación académica a nivel de doctorado".

- Es una lástima que tu país no capte directamente tu participación profesional. Tu nueva maestría, unida a la que ya tienes en educación de adultos, te ayudará bastante. Lo intere-

sante es que sigas militando en el movimiento de la educación de adultos. Algo más: que sirvas directamente a América Latina y, ojalá, tengas en el próximo futuro la oportunidad de trabajar en tu país.

### 3.2 SISTEMATIZANDO ALGUNOS PROCESOS DE TRABAJO DE LA MAESTRIA

A lo largo de los tres ciclos de la maestría hubo procesos de trabajo claramente diferenciados. Contribuir a sistematizarlos, a través de las fuentes y el diálogo a distancia, es el cometido fundamental de lo que a continuación se detalla.

El referido propósito de sistematización no implica que los procesos identificados se desarrollaron rigurosamente en forma secuencial, sujetándose a los cánones de la lógica formal. Por el contrario, la dinámica de los procesos obedeció, esencialmente, a un enfoque dialéctico. Consecuentemente, la investigación, por ejemplo, no fue necesariamente en todos los casos el primer evento, sino más bien un subproducto de la capacitación, de la planificación, de la organización y/o de los otros procesos.

Hecha la aclaración anterior, algunos importantes procesos de la maestría fueron los siguientes:

#### Investigación

Un proceso o elemento de proceso que estuvo permanentemente presente en la maestría fue la investigación. Esta tuvo distintas expresiones. Algunas de las más importantes fueron las siguientes:

- i. Nivel de indagación documental y referencia de expertos sobre la carencia de cuadros de personal de nivel dirigente y/o técnico-superior de los países de la región en el área de la educación de adultos.
- ii. Instrumentación metodológica básica a los participantes para la investigación social.
- iii. Instrumentación metodológica complementaria a los animadores de la maestría, que no eran investigadores profesionales, por parte del equipo especializado de investigación del Centro.
- iv. Investigación de contenidos-propuesta y referencia detallada de fuentes para: el desarrollo de las unidades temáticas y de las áreas de profundización del primer ciclo, la complementación académica a distancia del segundo ciclo y los seminarios cortos del ciclo.
- vi. Pre-diseño y diseño de investigación, elaborado por los parntes, contando con el apoyo académico de sus respectivos asey del cuerpo social de especialistas de la maestría.
- vi. Desarrollo de los trabajos de investigación, en forma de con el asesoramiento técnico a distancia y las tres misiones de técnico en el campo.

vii. Difusión de técnicas e instrumentos de la investigación, special énfasis en la investigación con enfoque metodológico ipativo.

## Plaeamiento

Mereció particular atención. Algunas de sus manifestaciones pales fueron las siguientes:

i. Elaboración inicial del documento de base de la maestría. rocedimiento de trabajo consistió en la preparación de la versión preliminar, a cargo del equipo de especialistas que participaría más directamente en la maestría; y, luego, el debate conjunto todo el cuerpo de especialistas del CREFAL incluyendo al director.

ii. Elaboración final del documento de base de la maestría, resultado de la acción dialógica con los participantes.

iii. Elaboración inicial y final de los lineamientos básicos la caracterización de las áreas de profundización, observando ocedimiento señalado de trabajo preliminar a nivel de especiai de trabajo final conjunto con los participantes.

iv. Elaboración de los lineamientos básicos para los planes rabajo de los participantes en el segundo ciclo de la maestría (período de 10 meses en que los participantes realizarían sus inversiones en sus países de origen).

v. Elaboración de los planes individuales de trabajo de los participantes en el segundo ciclo de la maestría.

vi. Cronograma de actividades académicas, en cada uno de lo ciclos, según el procedimiento mencionado.

vii. Planeamiento de seminarios cortos en los períodos de concentración en el Centro y, eventualmente, en los países de origen de los participantes, aprovechando las misiones de apoyo técnico de los especialistas del CREFAL en el segundo ciclo de la maestría.

viii. Planeamiento de la red de asesoramiento técnico de los especialistas del Centro a los participantes, en los diferentes momentos de sus correspondientes trabajos académicos, considerando la acción intensiva de asesoramiento a cargo de los miembros del equipo responsable de la maestría y la acción complementaria de asesoramiento a cargo de otros especialistas de la institución.

ix. Planeamiento del calendario de sustentaciones de tesis y de jurados, de conformidad con la decisión asurada por el participante: para optar el grado académico de maestro en educación de adultos, validado por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México; o para optar el certificado de estudios de maestría, expedido directamente por el CREFAL.

## Organización

Fue un proceso de trabajo que tuvo expresiones específicas en cada uno de los ciclos:

i. En el primer ciclo, la organización comprendió las siguientes tareas básicas: sistematización y preparación del material educativo de apoyo; inicial puesta en marcha de la estructura organizativa formal y no formal establecida para el curso; parte de la capacitación del personal de especialistas, a través de coloquios y de indagaciones bibliográficas conjuntas que insumieron aproximadamente el 60% del tiempo disponible; adecuación de la infraestructura física para las diversas tareas a ejecutarse a través de reuniones plenarias, de trabajos de grupos y de asesoramientos personales; impresión de los documentos y materiales requeridos; previsiones logísticas para la vida de los participantes durante sus cuatro meses de trabajo académico.

ii. En el segundo ciclo, las tareas básicas de organización fueron las siguientes: implementación del sistema de asesoramiento técnico a distancia; estudio de casos especiales de participantes, con el propósito de articular las acciones de asesoramiento; envío de correspondencia y de materiales de apoyo para los respectivos trabajos de investigación; gestiones formales e informales con las autoridades nacionales de los países de origen de los participantes, para conseguir determinadas facilidades para el trabajo de investigación a realizar; contactos y explicitación de los términos de referencia del trabajo académico con los consultores nacionales; implementación de las tres misiones de apoyo técnico de campo.

iii. En el tercer ciclo, la organización comprendió las siguientes tareas básicas: selección definitiva de los participantes que se incorporarían al tercer ciclo; implementación de los seminarios cortos; mecanismos de revisión de las tesis por los asesores y por otros especialistas del Centro; implementación del apoyo logístico a asesores y participantes para la ejecución del trabajo académico; gestión de la equivalencia académica de los estudios de maestría del CREFAL con los correspondientes a la Universidad Autónoma de Nuevo León; mecanismos de sustentación de las tesis en función de las dos opciones referidas.

## Capacitación

i. Fue un proceso de apoyo permanente y se realizó a lo largo de los tres ciclos de la maestría. Tuvo expresiones y modalidades distintas, ajustándose a la naturaleza y características de los procesos a los que apoyaba. Comprendió los diferentes niveles: directivo, técnico y el personal de base (participantes). Sin embargo, tal estratificación, en el marco de la experiencia global, tiene sólo un carácter referencial, en razón de que en función del estilo y método de trabajo optados hubo una fluída interrelación y acción dialógica entre los diferentes elementos humanos que participamos en la experiencia.

ii. La capacitación fue, básicamente, en la acción, en situación de trabajo. El contenido y modalidad dependía de la naturaleza de la tarea que se estaba asumiendo. Veamos algunos casos concretos: César, a través de sus andanzas internacionales, refirió en 1977 un movimiento que emergía con vigor y que se daba en llamar investigación participativa. Anton estudió a fondo los materiales que correspondían a las diferentes regiones del mundo y

preparó unas notas preliminares comentando el sentido y alcances de este nuevo enfoque metodológico en los trabajos de investigación. Los demás compañeros nos inquietamos académicamente, hicimos nuestras propias búsquedas, dialogamos entre nosotros y con otras gentes de la región y de otras regiones del mundo, comenzamos a realizar y a asesorar trabajos de investigación con dicho enfoque. En suma, nos capacitamos inicialmente en un tema concreto: investigación-participativa.

iii. Arturo siempre tuvo una vocación teórica en torno al tema de la educación permanente. Compartimos con él comunes inquietudes intelectuales e iniciamos una producción académica, cuyo denominador común consistió en el intento de situar la educación de adultos en el marco de la educación permanente.

iv. Martha contribuyó a que profundizáramos nuestra percepción de la problemática global de América Latina, con un enfoque interdisciplinario. Aprendimos con ella que la hegemonía que se da a una determinada disciplina en el estudio de tal realidad puede conducir a ciertas distorsiones interpretativas.

v. Marco Antonio y María Elena contribuyeron a que ampliáramos nuestro horizonte de percepción acerca de la educación abierta con la población adulta, una de cuyas modalidades es la llamada educación a distancia. Con ellos pudimos conocer experiencias concretas de México, Costa Rica y Venezuela. Aprendimos que no hay modalidades educativas químicamente puras: hay dosis de educación a distancia en las acciones educativas presenciales; y en las acciones de educación a distancia, la "presencialidad" es un componente cada vez más requerido.

## Evaluación

i. Se realizó a lo largo de los tres ciclos de la maestría y tuvo, genéricamente, las siguientes características: permanente, participativa y particularmente localizada en el aprendizaje y la investigación.

ii. En el primer ciclo, las principales tareas de evaluación fueron las siguientes: evaluación de las cuatro unidades temáticas y de las áreas de profundización de la maestría en los niveles de auto-evaluación, evaluación grupal y evaluación institucional; evaluación preliminar, a nivel institucional (directivos y especialistas del curso) del diseño de investigación; evaluación informal de los participantes acerca del potencial de recursos humanos del curso y de la institución, como punto de partida para seleccionar a los asesores de tesis.

iii). En el segundo ciclo, las principales tareas de evaluación fueron las siguientes: evaluación del plan de trabajo de los participantes, a cargo de sus respectivos asesores; evaluación, por los participantes, de las tres misiones de apoyo técnico; evaluación, por los especialistas participantes en las tres misiones de apoyo técnico, a los participantes asesorados y apreciación del procedimiento de referencia a los respectivos asesores de tesis; evaluación institucional para decidir sobre los participantes que debían concluir sus estudios en el tercer ciclo; apreciación preliminar, por los asesores de tesis, acerca del trabajo académico realizado por los participantes en sus países de origen; evaluación de la complementación

académica concerniente a las áreas de profundización.

iv. En el tercer ciclo, las tareas básicas fueron las siguientes: evaluación de los seminarios cortos; evaluación de las tesis, por los respectivos asesores; evaluación de las tesis, según los casos, por los jurados mixtos (Universidad Autónoma de Nuevo León y CREFAL) y por los jurados institucionales.

### Coordinación

Fue particularmente enfatizada en relación con todos los procesos del trabajo global de la maestría. Sus manifestaciones principales fueron las siguientes:

i. Conformación del equipo institucional de maestría y búsqueda de una mínima coherencia conceptual acerca de la problemática regional e internacional de la educación de adultos.

ii. Elaboración de un plan maestro del curso, en el que se articularon los supuestos previos y los planteamientos de intención del PREDE - OEA como entidad auspiciadora y del CREFAL como entidad ejecutora.

iii. Trabajo conjunto con la Universidad Autónoma de Nuevo León - México en el proceso de definición de la equivalencia académica de los estudios de licenciatura de los participantes,

así como de la acreditación oficial de los estudios y del grado académico de maestría.

iv. Progresivo logro de incorporar a todo el cuerpo técnico del CREFAL y a todos los servicios de la institución en las correspondientes tareas de información y apoyo a la maestría.

v. Articulación de una estrategia-matriz de aprendizaje, contando con una activa participación de los estudiantes y especialistas.

vi. Intentos de conseguir el apoyo de las respectivas autoridades nacionales a los participantes, así como de facilitar el asesoramiento técnico en el campo a través de las misiones de apoyo técnico del CREFAL y de los consultores nacionales.

vii. Desarrollo de diversas formas de trabajo para articular y hacer coherentes los distintos procesos implicados en la maestría, dentro de una percepción dinámica del marco situacional de los países de América Latina y el Caribe y de la evolución y retos de la educación de adultos en dichos países.

### 3.3 ENFOQUE METODOLOGICO DE TRABAJO

Tuvo un acento participativo. Focalizado inicialmente en relación con la situación de aprendizaje, fue adquiriendo, progresivamente, un horizonte más amplio y definiendo su perfil en relación con la totalidad del trabajo y con sus respectivos procesos. La práctica social nos

mostró con suficientes evidencias empíricas que era altamente contradictorio animar el aprendizaje de los participantes en forma participativa y, concurrentemente, tener un estilo vertical en la toma de decisiones relativas a los otros procesos del trabajo. Los esfuerzos orientados al logro de este propósito, tuvieron las siguientes expresiones concretas:

- i. Toma de decisiones, en relación con cada uno de los procesos de trabajo, teniendo en cuenta la pertinente investigación o trabajo de base y los consensos de participantes y animadores.
- ii. Estímulo y apoyo a los trabajos de investigación, con enfoque metodológico participativo.
- iii. Planificación y programación participativa, tanto en relación con las acciones a realizar directamente por los participantes como por las poblaciones-meta que asumían la condición de sujetos de investigación.
- iv. Práctica participativa en la ejecución de las tareas inherentes a los distintos procesos del trabajo.
- v. Práctica participativa en la evaluación formativa y sumativa, particularmente en lo concerniente al aprendizaje y la investigación.
- vi. Apertura dialógica y participativa en el seguimiento a los egresados de la maestría.

El diálogo a distancia y el diálogo presencial, éste último facilitado por el trabajo de campo que hace el autor en los países de América Latina y el Caribe, han contribuido a tener una idea más o menos panorámica del perfil humano y profesional de los egresados-maestros en educación de adultos. Dicho perfil y las informaciones complementarias directamente suministradas por dichos egresados, nos permiten inferir algunos señalamientos en relación con el Curso Regional de Maestría en Educación de Adultos en cuanto proceso global de la experiencia. Nuestra propuesta de base es considerar, entre otros, algunos señalamientos preliminares, que tienen el carácter de consensos a nivel de pre-conclusiones.

### 3.4 ALGUNOS CONSENSOS, A NIVEL DE PRE-CONCLUSIONES

1. No ha habido continuidad orgánica en el curso, que se desarrolló los años 1977 y 1978. Tal situación presumiblemente ha limitado el horizonte de servicio de la entidad patrocinadora y de la entidad ejecutara, en cuanto al apoyo a los países de la región en la formación de cuadros de personal a nivel dirigente y técnico superior.
2. Las experiencias institucionales del CREFAL, en el campo de la maestría en educación de adultos, de manera formal e informal, se han proyectado especialmente en México, Costa Rica y Venezuela:

a. Se está asesorando y apoyando académicamente el Programa de Maestría en Formación de Recursos Humanos de la Universidad Autónoma de Nuevo León - México;

b. En el mismo sentido se está cooperando con la Escuela Normal Superior "Morelos", de Michoacán, México, en conexión con su Programa de Maestría en Educación Permanente y Licenciatura en Educación de Adultos;

c. Se está asesorando a la Universidad de Costa Rica (UCR) y a la Universidad Nacional del mismo país en la organización académica del Programa de Maestría en Educación de Adultos, que estará a cargo próximamente de las dos universidades, y se está apoyando el programa de capacitación de la planta de catedráticos-animadores de dicho programa;

d. El Programa de Maestría en Educación de Adultos, correspondiente a la Unidad de Barquisimeto de la Universidad "Simón Rodríguez" de Venezuela, ha sido apoyado académicamente por exmiembros del equipo de maestría del CREFAL; y

e. El Programa Regional de Maestría en Población -auspiciado por la UNESCO y la Universidad "Simón Rodríguez"- en su modelo organizacional ha utilizado la experiencia institucional del CREFAL.

3. El 90% de los egresados están trabajando en el campo de la educación de adultos, a nivel de los cuadros dirigentes y de cuadros técnico-superiores.

4. Con perspectiva de tiempo y espacio, se puede considerar que fueron aspectos positivos del proceso global de la experiencia, entre otros, los siguientes:

a. El curso fue una respuesta a las necesidades de los países de fortalecer sus cuadros de personal dirigente y sus cuadros de técnicos superiores en las diversas áreas de trabajo de la educación de adultos.

b. El curso tuvo una vocación innovadora a nivel de los estudios de post-grado.

c. Posibilitó una sistematización teórico-práctica de la metodología participativa, en todos los procesos de trabajo, a lo largo de los tres ciclos de la etapa de formación y durante el período de seguimiento.

d. Demostró los beneficios de la alternabilidad de los ciclos de formación entre la sede institucional de la entidad ejecutara y el trabajo de campo en los países de origen de los participantes.

e. Subrayó la necesidad estratégica del uso combinado de la modalidad presencial y de educación a distancia.

f. La organización académica posibilitó que cada ciclo tuviera un dimensionamiento concreto en cuanto a sus productos intermedios y a su participación en el producto final. En tal sentido, cada ciclo fue una unidad de formación en sí mismo y los tres ciclos tuvieron un alto grado de interrelación e interdependencia.

g. El enfoque interdisciplinario, fue uno de los principios normativos básicos para las acciones de aprendizaje e investigación.

h. El enfoque interdisciplinario del aprendizaje y de la investigación, contribuyó a la formación de base de los participantes a través de la permanente articulación de experiencias y conocimientos en su doble vertiente: como producto de la elaboración, el intercambio y la sistematización dialógica de prácticas sociales de los participantes; y como producto del estudio y análisis de las fuentes documentales.

i. El curriculum fue concebido y desarrollado como un proyecto participativo del proceso de organización del aprendizaje de todos los elementos humanos comprendidos en la experiencia: dirigentes, coordinadores animadores y estudiantes. Tuvo una constante vocación de ajuste a las necesidades y expectativas de aprendizaje del referido elemento humano, utilizando una metodología de trabajo basada en la autorresponsabilidad.

j. Se contó con la presencia y participación de un cuerpo selecto de animadores, en las diversas áreas de trabajo de la educación de adultos, con pluralidad de visiones y con experiencia internacional.

k. Se contó también con la presencia y participación de un contingente humano de América Latina y el Caribe, proveniente de diversas líneas disciplinarias, que tuvo como denominador común: el deseo de servir a sus países; una inquietud de dialogar, para lo cual no siempre se daban condiciones favorables; y un deseo manifiesto de aprender a través de formas particularmente no convencionales.

5. Como aspectos negativos del proceso global de la experiencia pueden señalarse, entre otros, los siguientes:

a. En el proceso de organización del curso no se definió con claridad el sentido y alcances de la asociación académica con la Universidad Autónoma de Nuevo León, Consecuentemente, no estuvo acordada la expedición del título de maestría por dicha universidad. El acuerdo fue posterior y a pedido de los participantes.

b. En general, el acento en la vida académica del primer ciclo fue marcadamente teórico. El aspecto de instrumentación metodológica para el aprendizaje y la investigación se atendió, pero no se profundizó lo suficiente.

c. No se lograron concretar con todos los países arreglos satisfactorios para posibilitar la plena dedicación de los respectivos participantes a sus trabajos de investigación, que debían realizarse en los países de origen y en temas que para éstos fueran de acuciante necesidad e interés.

d. El asesoramiento a distancia tuvo vacíos y, en la mayoría de los casos, no contribuyó a generar el efecto multiplicador del

asesoramiento técnico de los expertos nacionales.

e. Algunas misiones de apoyo técnico no cumplieron a cabalidad sus propósitos dentro de los reducidos períodos de tiempo destinados para cada país.

f. El tercer ciclo resultó ser, en la práctica, sumamente corto en duración para el pleno logro de sus propósitos, Los dos meses de dicho ciclo demostraron ser insuficientes para las tres tareas programadas: complementación académica a través de seminarios cortos, revisión y perfeccionamiento de las tesis y sustentación de las mismas.

g. No se cumplió con publicar las tesis sobresalientes.

h. Los arreglos administrativos para la validación y expedición del título de maestría a los graduados no fueron efectivos. Quedaron algunos detalles formales pendientes y las gestiones estuvieron y todavía están mayormente libradas al trámite personal y directo que hace cada egresado con la División de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

i. Ni la entidad auspiciadora ni la entidad ejecutara definieron un plan de seguimiento.

6. Hay algunos países que han aprovechado en forma óptima la participación de estos recursos humanos calificados en tareas importantes a nivel dirigente y/o técnico-superior, para apoyar el correspondiente movimiento nacional de educación de adultos. La experiencia histórica de la región en los últimos tres años, también registra casos de países que consciente o inconscientemente no han sabido aprovechar las extraordinarias potencialidades del referido recurso humano. Las dos situaciones básicas señaladas corresponden a un momento histórico que parece no favorecer genéricamente en nuestros países al desarrollo de la educación de adultos. No obstante, dentro de este panorama limitativo, surgen en nuestra región situaciones coyunturales que pueden posibilitar algunos avances relativos.

7. Con honrosas excepciones, que de al-ún modo las hemos señalado aunque incompletamente, en general las universidades de la región no están Participando activamente en la formación de recursos humanos orientados al desarrollo de la educación de adultos a nivel de licenciatura y de post-grado, así como a nivel de capacitación permanente y de otros procesos de trabajo vinculados con los múltiples propósitos de la educación de adultos. Convendría reflexionar sobre este particular.

#### 4. COMENTARIOS FINALES

La educación de adultos obedece a múltiples propósitos, que son de distinta naturaleza. Referencialmente algunos de ellos pueden ser, entre otros, los siguientes: incorporación a la cultura letrada; crecimiento del nivel de escolaridad a través de la educación primaria, secundaria y superior; formación y/o capacitación para el ejercicio de ocupaciones específicas, tanto de las áreas urbanas como de las rurales; capacitación para la ejecución de tareas orientadas al desarrollo comunitario; capacitación para la reflexión y acción de un grupo humano que ha asumido determinadas tareas; capacitación orientada al desarrollo personal; capacitación para la ejecución de tareas relacionadas con el desarrollo cultural, político, económico y social de un determinado grupo o de una sociedad nacional; alta profesionalización a nivel de post-grado.

Esta multiplicidad de propósitos de la educación de adultos origina la diversidad de áreas de trabajo. Un área de educación de adultos, en buena cuenta, es un conjunto de actividades que está relacionado con un determinado propósito. Su complejidad o simplicidad dependerá de la naturaleza y características del propósito que se persigue. Veamos dos ejemplos ilustrativos:

i. La alta profesionalización de personal a nivel de post-grado es un propósito universal de la educación de adultos que alcanza a las distintas profesiones convencionalmente aceptadas en una sociedad nacional. Sólo una de sus manifestaciones, viene a ser la formación de personal a nivel de post-grado para el desarrollo de la educación de adultos, que sería un área de trabajo. Dicha área supone, fundamentalmente, la participación de personal de un nivel de altos estudios de maestría y/o doctorado.

ii. Otra área de trabajo puede ser un proyecto de educación de adultos como componente del desarrollo global de una comunidad rural.

Desde la perspectiva de los requerimientos y de la participación de recursos humanos, dicha área no se da única y exclusivamente en un nivel. En el caso propuesto se requiere formar y capacitar recursos humanos a nivel de base, pero también hacer lo propio a nivel de técnicos intermedios y de dirigentes y técnicos superiores. El nivel de base corresponde a la comunidad rural; y los otros dos niveles, genéricamente, al personal técnico y dirigente de los organismos e instituciones que apoyan el proceso de desarrollo de la comunidad rural, pero también al personal de tal comunidad, en el caso de que ésta los tuviera.

Los dos ejemplos señalados nos demuestran que en un área de trabajo de la educación de adultos pueden concurrir y articularse orgánicamente el esfuerzo de los diferentes niveles de personal y que, de otro lado, también hay áreas de trabajo en las que mayormente está comprometido un determinado nivel de personal.

Dentro de estos niveles, obviamente, hay unos que tienen real y potencialmente un mayor efecto multiplicador. Señaladamente éste es el caso del nivel dirigente.

Cuando planteamos el nivel dirigente no lo asociamos única y exclusivamente a los dirigentes nacionales de los diferentes poderes del Estado. Nos referimos también a los dirigentes locales, a los dirigentes de las diversas instituciones, organizaciones y actividades de la sociedad nacional. A mayor desarrollo cultural y educativo de los dirigentes corresponderá un más amplio horizonte de percepción y de participación.

De lo anteriormente señalado, se desprende que en materia de estrategia de recursos humanos el nivel dirigente debe ser especialmente considerado. Lo que ocurre es que la expresión dirigente, tiene una connotación histórica profundamente vinculada a las negativas experiencias en nuestros países concerniente a autoritarismos, hegemonías burocráticas, caciquismos, elitismos intelectualistas y de otra índole. Tenemos que revalorar el sentido y alcances del nivel dirigente. En la forma en que lo utilizamos se refiere al grupo humano, que en las múltiples y diversas esferas de su acción, participa con un amplio horizonte de percep-

ción en los procesos de conducción social y contribuye sustancialmente al permanente crecimiento y realización no dependiente de las personas que conforman el todo social del que forma parte.

Es en la intencionalidad de lo señalado anteriormente, que una sociedad nacional requiere de dirigentes para los distintos dominios del desarrollo cultural, político, económico y social de nuestros pueblos. Dirigentes con formación científica y humanista, con vocación y capacidad para animar y promover procesos de cambio social, con capacidad para aceptar y aser, fundamentalmente, miembros de un cuerpo social frente al cual tienen los mismos derechos y obligaciones que los demás.

En el campo del desarrollo cultural y educativo de nuestros países, se requiere contar con muchos animadores y promotores, quienes al mismo tiempo participen en igualdad de condiciones en las tareas asumidas por los demás miembros del correspondiente cuerpo social. Concretamente, en relación con el desarrollo de la educación de adultos, un sector de estos animadores y promotores, estaría conformado por el personal de maestría y doctorado en educación de adultos.

Soy muy pocos los programas de maestría en educación de adultos en América Latina y el Caribe; y paradójicamente, más insuficientes aún son los programas de licenciatura en educación de adultos. Esto está indicando claramente que las universidades de la región todavía no tienen plena conciencia de que, independientemente de su aceptación o no, lo que hacen sustancialmente es educación de adultos.

En efecto, a las universidades usualmente quienes asisten no son los niños ni adolescentes, sino la población adulta joven, madura y de la tercera edad. Las universidades al desarrollar programas de formación profesional con dicha población, lo que están haciendo es educación de adultos, en distintos niveles: profesional, postgrado y orientada a diferentes propósitos no conducentes necesariamente a títulos y/o grados académicos. Genéricamente, el nivel profesional se atiende a través de los programas de licenciatura; el último nivel, mediante diferentes acciones denominadas de proyección social o de extensión universitaria, de un lado, y de capacitación o desarrollo de su propio personal institucional, de otro lado.

La profesionalización y los altos estudios, en educación de adultos, constituye una carencia en muchos de los países de la región. A este respecto es importante considerar que en la educación de adultos confluye la energía social proveniente de las diversas profesiones y actividades humanas.

En relación con el campo profesional, en la educación de adultos trabajan diversos tipos de profesionalistas de acuerdo con la naturaleza de los procesos de trabajo en que participan. Algunos de los profesionistas, entre otros, pueden ser los siguientes: educadores, sociólogos, economistas, antropólogos, ingenieros de las diversas ramas, comunicólogos, analistas de sistemas, psicólogos sociales, especialistas en producción de medios, trabajadores sociales, especialistas en evaluación administradores. Además de esto, se requiere la participación de los no-profesionistas convencionales asociados a las distintas actividades humanas: artesanos, trabajadores de los distintos sectores de la actividad económica y social del país de las áreas rurales y urbanas, artistas populares, escritores, comerciantes, periodistas, deportistas, etc.

Si la educación de adultos es un vehículo de articulación de la energía social profesionalista y no profesionalista para la ejecución de una serie de propósitos nacionales, es una tarea urgente y prioritaria fomentar su profesionalización y altos estudios como una alternativa óptima para contribuir a nuclear toda esta energía social a través de los diversos procesos de trabajo, que requieren cada vez más enfoque interdisciplinario, así como coordinación intersectorial.

Definitivamente, los programas de post-grado en educación de adultos no son una panacea. Sin embargo, tienen su razón de ser y cumplen un propósito importante. Es en esta dimensión que tiene sentido el señalamiento de la presente experiencia, con especial incidencia en el intento de presentar el perfil de los procesos con referencias implícitas de los respectivos contextos histórico-nacionales dentro del panorama regional.

Tenemos un optimismo realista acerca de la emergencia de la profesionalización y la ampliación de los programas de post-grado en educación de adultos. Esque las universidades de América Latina y el Caribe están cada vez más presionadas socialmente para emprender tareas históricas profundamente vinculadas al destino nacional. Una de ellas, sin lugar a dudas, consiste en formar el personal Profesional y de post-grado que se requiere para apoyar el movimiento nacional de la educación de adultos.

En relación con lo planteado anteriormente, debemos precisar que no se trata de un afán elitista de favorecer a un sector privilegiado de profesionistas a nivel de post-grado. Tampoco es el caso sostener que tal nivel es el prioritario. Lo que sostenemos es algo más simple. Teniendo en cuenta las correspondientes circunstancias nacionales, la generación y/o profundización del movimiento de la educación de adultos se facilitaría considerablemente de contar los países con una masa crítica de recursos humanos altamente calificados en el área, que revierta sus servicios a los otros niveles de personal con un alto sentido de compromiso y de responsabilidad social y con una actitud que posibilite un trabajo solidario y cooperativo entre iguales.

Los países de la región son también conscientes de que hay la necesidad de instrumentar iniciativas complementarias para la formación de recursos humanos que requiere el desarrollo de la educación de adultos. En este sentido, hay consenso en que se establezcan centros nacionales de educación de adultos, con participación de las universidades y del conjunto de organismos gubernamentales y no gubernamentales de cada país. Estos centros nacionales podrían ser apoyados por los llamados centros regionales, encargados de promover el desarrollo de personal como parte de una estrategia global orientada a fortalecer los movimientos nacionales de educación de adultos.

Obviamente, tal estrategia será la resultante de la definición de políticas de desarrollo de recursos humanos en el ámbito general del desarrollo nacional y en el ámbito particular del desarrollo de la educación de adultos. Lo que ocurre es que la gran mayoría de nuestros países no han definido tales políticas; y la gran mayoría de nuestras universidades parece ser que no hace nada significativo para que cambie sustancialmente tal situación. Aceptemos la realidad: la problemática señalada es un reto que debemos asumir. Si las universidades no son capaces de reaccionar por sí mismas, hagamos uso de nuestro derecho de presión social en el ámbito de la más grande universidad abierta de un país, que es la misma sociedad nacional.

## BIBLIOGRAFIA

AMTEDEC. Declaración de Guadalajara. III Congreso Nacional de Trabajadores en Desarrollo de la Comunidad. Guadalajara, 1976.

CARDOSO, F.G. Cuestiones de Sociología del desarrollo en América LATina. Buenos Aires, 1969.

-- y FALETO, E. Dependencia y desarrollo en América Latina. México, D.F. Ed. Siglo XXI, 1970.

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. México. Perspectivas de la educación de adultos en América LATina. México, C:E:E., 1979.

CENTRO LATINOAMERICANO DE EDUCACION DE ADULTOS. Encuentro latinoamericano sobre formación del educador de adultos. Santiago de Chile, 1978.

CIRIGLIANO, Gustavo y PALDAO, Carlos. Educación de Adultos. Hipótesis interpretativa y perspectivas. En: Revista interamericana de educación De adultos. No.2, Vol. I Washington, D.C., OEA, 1978.

CLERK, Mercel de. El seminario operacional: método innovativo de formación del desarrollo. París, UNESCO, 1976.

CREFAL. El porqué y el cómo de la educación funcional para adultos en América Latina. Aspecto teórico y práctico. Pátzcuaro, CREFAL, 1976.

CREFAL-OEA. Documento de base del Curso de Maestría en Educación de Adultos. Pátzcuaro. CREFAL, 1978.

CREFAL-PREDE-OEA. Formación De recursos humanos para la educación de adultos en América Latina. Pátzcuaro, CREFAL 1978.

PADEA. Jorge y TORRES, Carlos Alberto. Seminario sobre Educación de adultos y realidad socioeconómica... México, 1980.

PICON ESPINOSA, César. La educación de adultos en América Latina: el reto de los 80. Pátzcuaro, CREFAL, 1980.

PREDE-OEA: Proyecto Multinacional "Alberto Masferrer" de Educación Integrada de Adultos. Pátzcuaro, CREFAL, 1977.

PRONACAES. Administración de recursos humanos. San José, Costa Rica, (1979?).

QUIJANO, A. Marginalización y dependencia en América Latina. Medellín, la Oveja Negra,

1970.

SUNKEL, O. El trasfondo estructural de los problemas del desarrollo latinoamericano, México, 1967.

UNESCO. Declaración de México. México, UNESCO, 1979.

-- Programa experimental mundial de alfabetización: evaluación crítica. Pátzcuaro, CREFAL, 1977.

YOPO PAIVA, Boris. El taller de trabajo como método de capacitación, educación e investigación participativa. Costa Rica, CEMEDA, 1980.

## EXPERIENCIA 3:

### ADMINISTRACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN UNA SITUACION REVOLUCIONARIA: EL CASO DE NICARAGUA

## S U M A R I O

### PRESENTACION

#### 1.SISTEMANZANDO UNA PRACTICA SOCIAL:

##### 1.1 Antecedentes

##### 1.2 Marco contextual

##### 1.3 El Taller Sobre Educación de Adultos

#### 2.PLANTEAMIENTOS DE BASE EN TORNO A LA ADMINISTRACION NACIONAL DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN NICARAGUA:

##### 2.1 El sentido que tiene la Administración

##### 2.2 Sistematizando lo que se ha dicho en el Taller sobre el Sistema Nacional de Educación de Adultos

##### 2.3 El sentido de la flexibilidad

##### 2.4 Investigación, Plancamiento y Tecnología Educativa

##### 2.5 Una visión panorámica de la coordinación intrasectorial de los programas de educación de adultos en América Latina y el Caribe

##### 2.6 Algunas impresiones y planteamientos preliminares sobre la Coordinación para el desarrollo de la educación de adultos en Nicaragua

##### 2.7 Cómo superar la burocratización

##### 2.8 Hacia un perfil del administrador revolucionario en el campo de la educación de adultos

#### 3.ALGUNOS ASPECTOS A SER CONSIDERADOS EN LA ADMINISTRACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS A NIVEL MUNICIPAL:

##### 3.1 La integración del frente interno

3.2 El trabajo con las organizaciones de masas

3.3 El trabajo con los otros organismos del aparato estatal

3.4 Mecanismos de coordinación externa

3.5 Uso de recursos y de la capacidad instalada de las organizaciones de masas, organismos estatales y de las comunidades locales

3.6 Centro Municipal Productor de Materiales Educativos en apoyo al movimiento de la educación de adultos

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

## PRESENTACION

En este trabajo presentamos el testimonio de la práctica social de un "Taller sobre Educación de Adultos", realizado en Nicaragua en octubre de 1980, que nos permitió hacer un intento de sistematización de la experiencia de la Cruzada Nacional de Alfabetización, adelantar el marco conceptual naciente acerca de la educación de adultos en dicho país y plantear algunas reflexiones acerca de la administración de la educación de adultos en una situación como la que estaba viviendo Nicaragua en la fecha señalada.

El trabajo comprende 3 temas: 1) Sistematizando una práctica social; 2) Planteamientos de base en torno a la administración nacional de la educación de adultos en Nicaragua; y 3) Algunos aspectos a ser considerados en la administración de la educación de adultos a nivel municipal.

En el tema 1, haciendo uso de las versiones de los participantes del Taller y de las pertinentes fuentes documentales, se intenta hacer una sistematización de la práctica social de la Cruzada Nacional de Alfabetización y del naciente enfoque conceptual de la educación de Adultos en Nicaragua, con presentación de los antecedentes del Taller y las correspondientes referencias contextuales para situar históricamente el sentido y alcances del esfuerzo educativo del mencionado país.

Teniendo como punto de partida lo anteriormente señalado, en el tema 2 se hace una devolución reflexiva y crítica de la información y de la sistematización, con directa incidencia en el campo específico de la administración nacional de la educación de adultos en Nicaragua.

Los temas 1 y 2 sirven de basamento y referencia para hacer un planteamiento aplicativo - que tiene el carácter de hipótesis de trabajo- en relación con la administración de la educación de adultos a nivel municipal.

Las conclusiones permiten destacar aspectos sustanciales de los tres temas considerados.

El presente trabajo sólo comprende el período de marzo a octubre de 1980. Más adelante, se ha producido una extraordinaria dinámica en el campo de la educación de adultos en Nicaragua. Ello amerita un estudio complementario.

De un modo especial es importante subrayar el desarrollo teórico- práctico de la educación popular con la población adulta, que se viene produciendo desde noviembre de 1980. Hay valiosos intentos de sistematización que se han hecho sobre el particular. Es sugerente el rescate teórico-metodológico que de las realizaciones iniciales de Nicaragua en materia de educación popular con la población adulta hace Oscar Jara en su obra intitulada "Educación Popular: la dimensión educativa de la acción política".

Otro aspecto importante que también merece estudio y análisis es la participación cada vez más activa de las organizaciones populares de dicho país en el movimiento nacional de la educación de adultos. A este respecto es de especial interés el modelo organizativo que se viene implementando, el cual trata de combinar armoniosamente las estructuras organizativas formales y no formales.

## I. SISTEMATIZANDO UNA PRACTICA SOCIAL

### 1.1 ANTECEDENTES

El autor fue invitado por el Gobierno de Nicaragua, a título personal, a participar en el "Taller sobre Educación de Adultos", que se realizó en la ciudad de Granada del 24 al 26 de octubre de 1980.

El tema central del Taller fue la problemática de la post-alfabetización en el marco de la educación de adultos y "sus requerimientos organizativos, metodológicos, instrumentales y conceptuales".

El punto de partida fue sumamente claro: ". . la Educación de Adultos, así como la Alfabetización, se inscribe en la Revolución Popular Sandinista y constituye, por lo tanto, un paso estratégico en su consolidación y fortalecimiento".

El objetivo general del Taller fue "compartir y discutir experiencias, teorías e instrumentos sobre educación de adultos, que hayan tenido alguna viabilidad en América Latina".

El Taller contó con más de 60 participantes entre nacionales e invitados internacionales. Los 50 participantes nacionales fueron representantes de: las divisiones de la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA), a nivel nacional y departamental; del Ministerio de Educación; de las Organizaciones de Masas ante la Comisión Nacional de Alfabetización; de la Federación Nicaragüense de Educación Católica; y de las Escuelas Radiofónicas de Nicaragua.

En el Taller se pudo advertir heterogeneidad de niveles académico-profesionales y experiencias. Tal situación fue ventajosa, porque posibilitó un diálogo fecundo y una dinámica complementación de percepciones en torno a las situaciones problemáticas que se consideraron.

### 1.2 MARCO CONTEXTUAL

Nicaragua se independizó políticamente de España en 1821. Fue una soberanía, a decir de; Comandante de la Revolución Víctor Tirado ". . casi siempre formal y que a lo largo de nuestra historia hubo de defender con las armas en la mano". La historia republicana del país, de 1821 a 1978, estuvo signada por la permanente inestabilidad política, la dependencia, la progresiva agudización de las desigualdades sociales y en los 43 años previos a la Revolución Popular Sandinista, por la dictadura de la familia Somoza. La historia del país en el mencionado período también registra episodios heroicos y de afirmación de la soberanía y la dignidad nacional. Seguramente el más representativo de tales episodios fue la gesta patriótica conducida por el General Augusto César Sandino, quien encabezó un movimiento de insurrección popular contra la invasión norteamericana al país y luchó adoptando la forma táctica de las guerrillas.

Durante la dictadura de la familia Somoza las contradicciones de una sociedad nacional dependiente del dominio extranjero se agudizan considerablemente, lo cual permitió la emergencia de un movimiento popular de insurrección contra el orden establecido. Se fundó el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) en julio de 1961. Su fundador fue Carlos Fonseca, quien fue más adelante una de las víctimas de la dictadura.

Desde la fundación del FSLN la resistencia a la dictadura cobró una fisonomía de lucha permanente hasta adquirir las características de una insurrección popular. Triunfó la Revolución Popular Sandinista el 19 de julio de 1979. Cuando ocurrió "el país estaba en franco retroceso económico: inflación desenfrenada, desempleo, instalaciones comerciales e industriales destruídas, la moneda devaluada, el sistema financiero en bancarrota, una deuda externa que sumaba 1,500 millones de dólares. En general, la economía había descendido a los niveles de 1963. A ello había que agregar otros hechos dolorosos y dramáticos: 40,000 muertos, 100,000 heridos, un millón de hermanos viviendo al nivel de subsistencia"<sup>2</sup>.

El ordenamiento global de la sociedad tradicional generó una profunda desigualdad social y, por lo tanto, desequilibrios agudos sobre los cuales había que actuar inmediatamente. Es por esta razón que, luego del triunfo del 19 de julio de 1979, la Revolución Popular Sandinista se impuso la tarea de "reconstrucción nacional".

Se consideran, hasta el momento, como principales logros de la Revolución Popular Sandinista:

- "a. Liberación del dominio extranjero y afirmación de su soberanía nacional.
- b. Establecimiento de un poder revolucionario del pueblo.
- c. Evidente renacimiento y desarrollo de la cultura nacional que se expresa en el arte, la danza, la literatura, surgidos ahora en el seno de las masas.
- d. Una democracia nueva y una nueva libertad para el pueblo.
- e. La ejemplar unidad sandinista y la creciente unidad del pueblo en las organizaciones de masas.
- f. El carácter colectivo de la conducción política de la Revolución, a cargo de la Dirección Nacional del Frente Sandinista de Liberación Nacional".

Se considera que en el proceso de reconstrucción nacional y de consolidación de la Revolución Popular Sandinista hay una serie de tareas a reaar. "Una de esas tareas, considerada por nosotros vital para el logro de los grandes objetivos económicos, sociales y políticos de esta Revolución, es de manera incuestionable la Cruzada Nacional de Alfabetización "HEROES Y MARTIRES POR LA LIBERACION DE NICARAGUA"

En el entendimiento anterior, se inicia la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA) el 23 de marzo de 1980, "día del juramento de los brigadistas", a 8 meses de iniciado el Proceso de la

Revolución Popular Sandinista. Esta tarea, que supone una extraordinaria movilización nacional, es un esfuerzo central concurrente a la reactivación y al levantamiento de la producción dentro de los lineamientos del Plan de Emergencia y Reactivación Económica - 1980. La concepción de que la CNA es una tarea revolucionaria del Proceso de la Revolución Popular Sandinista y que por tanto es un proyecto político con dimensión educativa, es ampliamente reiterada por los dirigentes de la educación nacional y de la Dirección Nacional del FSLN.

Ello puede resumirse en las palabras del Coordinador Nacional de la CNA, Fernando Cardinal: "Estamos nosotros en la Alfabetización, porque hubo una Revolución en Nicaragua".

Los criterios orientadores de la CNA fueron, básicamente, los siguientes:

- a. Es una tarea revolucionaria ubicada ideológicamente dentro del Proceso de la Revolución Popular Sandinista.
- b. No es realizable sin una movilización nacional, uno de cuyos componentes es la participación decidida y amplia de las organizaciones de masas.
- c. Es un instrumento para "la forjación de la conciencia revolucionaria".
- d. Es la expresión inicial de la búsqueda de una nueva educación para una nueva sociedad. La CNA debe generar un nuevo tipo de estudiante y un nuevo tipo de maestro; y es un punto de partida para construir un programa nacional de educación de adultos.
- e. Es un instrumento estratégico para que el pueblo pueda comenzar a escribir su propia historia y pueda afirmar con autenticidad su identidad cultural.

Entre el personal que participó en la CNA hubo cerca de 100,000 alfabetizadores, que se dispersaron por todo el territorio nacional, otorgando una atención prioritaria inicial a los sectores poblacionales de las áreas rurales.

Estando en marcha la CNA se realizó el Primer Congreso Nacional de Alfabetización. "Nos pareció prudente, aconsejable, hacer un alto a mitad del camino para evaluar, con espíritu crítico revolucionario y, por lo mismo constructivo, lo que hasta ahora hemos realizado: detectar las fallas, las insuficiencias, los puntos críticos, las posibles negligencias, en fin, todos los problemas que pudieron estar presentes en esta gigantesca empresa, para, con ánimo decidido, proceder a buscarles pronta y eficaz solución.

Previamente al Primer Congreso Nacional de Alfabetización, que se realizó del 9 al 11 de junio de 1980, se realizaron asambleas preparatorias. Algunos pre-acuerdos de éstas fueron los siguientes:

- a. Garantizar información constante a los brigadistas.

- b. Incorporar activamente la participación de las organizaciones de masas a las instancias departamentales, municipales y comarcales de alfabetización.
- c. Reordenar el trabajo de las comisiones departamentales y municipales, asegurando que las reuniones de las mismas se hagan con controles, planes, chequeos de cumplimiento y emulaciones.
- d. Tener una preocupación especial por la alfabetización popular, ya que en términos generales las debilidades mayores de la CNA se experimentan en la alfabetización de los propios centros urbanos.
- e. Insistir en la asistencia de los analfabetos a las Unidades Sandinistas de Alfabetización (UAS), como medio indispensable para asegurar la finalización exitosa de la CNA.
- f. Revisar constantemente si el contenido político de la cartilla es llevado a los analfabetos y comprobar hasta qué punto esto facilita la incorporación de los analfabetos a las organizaciones de masas.
- g. Lograr que la participación de las organizaciones estatales y de masas en la CNA sea una verdadera experiencia en la cual se haga la práctica de la conducción colectiva de las tareas revolucionarias.

Mientras se daba esta importante acción preparatoria para la realización del Congreso, estaba en plena ejecución el proceso dinámico de la Cruzada Nacional de Alfabetización. "En Boaca, San Lorenzo, Comarca de Tecolostote, en las comunidades de Masapa y Riito, los brigadistas han construido ya letrinas, han reparado las casas con trazas y han conseguido dos manzanas de tierras para la siembra de hortalizas: la cosecha será destinada a las necesidades de la comunidad". "Brigadistas del Ejército Popular de Alfabetización (EPA) del Municipio de Jinotepe han encontrado restos arqueológicos en las comarcas de Guisquíliapa y Guascacán, objetos de cerámica utilizados por los indígenas que habitaban en el Pedernal, La Hormiga, el Panamá del Rosario y el Aguacate",-. "En Rives, en San Juan del Sur, los brigadistas se encuentran integrados plenamente en el trabajo productivo, construyen una escuela en la comarca Coyado, y una cancha de basketball en la Comarca de San Francisco.

La CNA no fue una simple tarea de movilización de desarrollo educativo en beneficio de la población analfabeta. Fue una de las vías para iniciar en escala nacional la profundización del movimiento de liberación que, obviamente, va más allá del derrocamiento de la dictadura somocista. Es una acción movilizadora para iniciar el proceso de crear una nueva sociedad con hombres nuevos. La respuesta que da el pueblo es extraordinaria en términos de participación y compromiso en el campo, en las ciudades, en las montañas, en las fábricas, en los talleres, en los barrios.

Las organizaciones de masas no son simples fuerzas colaboradoras sino participantes y corresponsables en el proceso de la CNA. En efecto, dichas organizaciones se encargaron

del levantamiento de los censos de la población analfabeta, apoyaron las acciones de alfabetización y sus elementos humanos más caracterizados fueron alfabetizadores.

En el mismo proceso de ejecución de la CNA propios y extraños no podían dejar de sorprenderse ante hechos tan evidentes que hablaban por sí mismos. Así, el Ministro de Educación de Nicaragua, expresó: "Una de las experiencias más extraordinarias que he vivido durante el desarrollo de la CNA, es la visita que realicé recientemente a las Unidades de Alfabetización Sandinistas (UAS) que funcionan en el Mercado Oriental de Managua. Ahí, en medio del bullicio propio de un mercado, entre bultos y canastas, en los propios 'tramos' cedidos por los compañeros del mercado, la alfabetización avanza y la batalla contra la ignorancia libra uno de sus más hermosos combates".

Es dentro del precedente marco contextual que se realiza el Primer Congreso de Alfabetización "Georgino Andrade Rivera". Se conformaron tres Comisiones de Trabajo: Técnico-Pedagógica; Organizaciones de Masa-Organismos Políticos y Administrativos; y Estadística-Control y Apoyo Logístico. Las actividades principales fueron: Lectura y discusión del informe general; estudio y análisis de los documentos de base; trabajo de las tres comisiones; y reuniones plenarias. Hubo discusiones amplias, reflexiones profundas y análisis críticos y objetivos. Asistieron a tal evento 650 delegados de todo el país; y delegados especiales, tanto nacionales como internacionales.

Se adoptaron múltiples acuerdos en las tres Comisiones. Algunos de los más importantes son los siguientes:

#### "COMISION I. TECNICO-PEDAGOGICA"

"El plan de visitas a nivel nacional, departamental y municipal debe incluir tiempos para sistematizar, analizar la información y orientar a través de reuniones técnicas los correctivos que se juzguen necesarios y generalizar las experiencias positivas.

"Las visitas no deben limitarse solamente a señalar fallas, sino que deben ser un elemento de apoyo para el desarrollo de las clases.

"Se debe realizar un trabajo de control a través de las visitas exigiendo la elaboración y revisando las actas de las reuniones.

"Elevar el nivel político de los asesores técnicos y tener el mejor manejo de la coyuntura política actual para que su función sea más efectiva en coordinación con los organismos de masas.

"Dada la importancia que tienen los TSS\* hay necesidad de darles toda la atención posible a nivel de asesoría, supervisión y control.

"En los lugares donde no hay Auxiliar Técnico, los TSS podrán ser dirigidos por un alfabetizador destacado, dándole la capacitación para realizar esta tarea y donde sea posible que se to-

men elementos de las organizaciones de masas debidamente preparados para esa función.

"Solicitar a las Secretarías de Formación Política de los departamentos, los materiales y actividades que puedan servir para la orientación política en el TSS. Se canalizará a través de las Coordinaciones Departamentales y Municipales de Alfabetización.

"Que todos los organismos de masas estén empapados de los documentos de orientación sobre TSS para su mayor efectividad como apoyo político de los mismos.

"Implementar unas reuniones técnicas y en los TSS la capacitación referente al llenado de los modelos estadísticos para Auxiliares Técnicos y alfabetizadores y los criterios para el análisis de los datos.

"Hacer énfasis en el análisis del modelo estadístico, en lo referente al avance de la lecto-escritura, para conocer en todo momento la lección en que están los alfabetizandos y poder calcular cuanto tiempo necesitan para terminar de acuerdo con el calendario y poder tomar soluciones en los casos necesarios para acelerar el ritmo de la Alfabetización con la calidad requerida.

"Los alfabetizadores, que tengan grupos numerosos y/o atrasados, deben ser reforzados en sus trabajos por aquellos compañeros que hayan alfabetizado a un buen número o a todos sus alfabetizandos. En este último caso es necesario lograr la reubicación de los alfabetizadores que hayan terminado su labor.

"Al respecto, sugerimos que las Organizaciones de Masas, Auxiliares Técnicos y Alfabetizadores se apoyen en el plan de emulación para lograr una buena asistencia, y en el caso de las deserciones, hacer la labor para reincorporarlos a las UAS\*

"Programar una campaña propagandística reforzada con visitas directas para promover la asistencia de los alfabetizandos urbanos a las UAS. El debate de la Comisión 1 reflejó el análisis permanente de las dificultades y deficiencias para buscar recomendaciones que contribuyeran a mejorar el trabajo y lograr con éxito los objetivos trazados en esta Gan Cruzada Nacional de Alfabetización".

## "COMISION 2. ORGANIZACIONES DE MASAS, ORGANISMOS POLITICOS Y ADMINISTRATIVOS"

"La CNA es el marco privilegiado para el fortalecimiento de las organizaciones de masas a través de su propia participación en la Cruzada. Las organizaciones de masas deben seleccionar cuidadosamente los cuadros que las representan en la CNA. En muchos casos éstos van a contribuir a la creación de los Conútes de Base de las Organizaciones, de Masas. Por esto deberán ser estables para que el trabajo sea eficaz y duradero.

"Los máximos responsables de las Organizaciones de Masas en cada una de las áreas (departamental, municipal, comarcal) deben participar directamente en las tareas de alfabe-

tización, dominar todo lo concerniente a la marcha de la Cruzada en su organismo y brindar facilidades al éxito de la Cruzada en el mismo.

"Los cuadros de dirección estimularán y reconocerán los buenos resultados, establecerán la crítica y la autocrítica. Su nivel político-ideológico será acorde a los principios de la Revolución Popular Sandinista, caracterizándose por la madurez, humildad, fraternidad, promoviendo el trabajo colectivo, apoyándose en las estructuras intermedias de la CNA, con sentido organizativo y con capacidad para desempeñar su cargo.

"Se prestará especial atención a la integración permanente de las organizaciones de masas en las Comisiones Departamentales y Municipales de Alfabetización.

"Impulsar la alfabetización popular a través de las respectivas organizaciones de masas. Se da a los AP\* el nombre de "Guerrillas Urbanas de la Alfabetización".

"Lograr que al término de la CNA todas las organizaciones de masas queden establecidas y fortalecidas, de forma que puedan asumir las nuevas tareas que el FSLN trace.

"La emulación sandinista tendrá una gran importancia para transmitir las experiencias positivas de la CNA y para su generalización.

"Difundir dentro del territorio nacional y en todo el mundo la solidaridad con Nicaragua que han asumido diversos países e instituciones internacionales. Destacar la labor de todos los compañeros internacionalistas presentes en la CNA como símbolo de hermandad de todos los pueblos que de una y de otra manera luchan por liberarse de la opresión imperialista.

"Sobre las organizaciones de masas afianzadas en la CNA recaerá principalmente la enorme tarea de la post-alfabetización de la Educación de Adultos. Sólo con la continuidad de la Cruzada se logrará exterminar de raíz el analfabetismo y extender los logros de la Educación Primaria a todo el país.

"El trabajo de la Comisión 2 fue dinámico, y prueba de ello, son as 160 intervenciones que tuvieron los delegados, los cuales siempre se mantuvieron atentos a toda discusión y aportando lo que cada cual consideró conveniente".

### COMISION 3. ESTADISTICA, CONTROL Y APOYO LOGISTICO"

"Entre los aspectos más importantes tratados en esta Comisión podemos citar:

"Distribución y consecución de materiales.

"El aspecto de alimentación.

"Plan de emergencia para el invierno.

"En estos puntos fundamentales fueron aprobadas numerosas sugerencias recogidas en el

informe central y fueron aportadas otras a propuesta de los delegados.

"Entre las principales sugerencias se destacan:

"Realizar una constante capacitación al personal asignado a Apoyo Logístico en las distintas instancias.

"Lograr un asesoramiento sistemático a las bases.

"Que se profundice en el conocimiento de las funciones de cada instancia y nivel y se respeten las atribuciones de cada cual.

"Que se amplíe la red de la Empresa Nacional de Abastecimiento (ENABAS) y se amplíen los horarios de trabajo.

"Aprovechar el transporte de las instituciones.

"Que se agilicen las soluciones y envío de alimentos por parte de las coordinaciones e instancias de ENABAS que corresponda.

"Que se estrechen las coordinaciones de trabajo a nivel de Municipio y Departamento con los Organismos en cuanto a ayuda en la distribución y asignación de alimentos.

"Que se determine con exactitud las comarcas muy pobres y se asigne una dieta adecuada a la situación que presente cada una".

Es importante destacar el espíritu crítico, la madurez y el sentido de realidades de las recomendaciones, más allá de cualquier triunfalismo. Como se recordará, en las asambleas preparatorias hubo un énfasis en el aspecto logística, situación explicable por las urgencias inmediatas que requería la acción alfabetizadora. Sin embargo, en el Primer Congreso hay un enfoque global de la CNA.

Se subraya en dicho evento el mejoramiento de la calidad del proceso educativo en marcha; se hace un dimensionamiento del sentido político y cultural de la CNA; se explicita que la aplicación del método usado en la alfabetización supone una mentalidad creativa y de permanente ajuste a las realidades concretas con las que se viene trabajando; se enfatiza la importancia clave que tienen los Tafiéres Sabatinos Sandinistas (TSS) para capacitar a los alfabetizadores; se reconoce expresamente la necesidad de dar atención e importancia a la alfabetización urbana y se revaloriza en su justa dimensión el trabajo abnegado que hacen los alfabetizadores populares en los centros urbanos; se afirma la necesidad de profundizar la participación de las organizaciones de masas en la CNA; se ratifica que la CNA es un instrumento que contribuye a la cimentación de la conciencia revolucionaria y es un factor que coadyuva a la unidad nacional; se hacen reflexiones sobre el seguimiento y proyecciones de este gran esfuerzo, en el marco de un programa nacional de educación de adultos, como expresión de una nueva educación, que no sólo incorpore a los recién alfabetizados sino también a los sectores poblacionales de alfabetos que no tuvieron oportunidades de desarrollo cultural y educativo en la sociedad pre-revolucionaria.

El Primer Congreso " ... se da en medio de circunstancias históricas de trascendencia para la Revolución Sandinista. Ello es así porque en la medida en que esa libertad -que no es solamente el derrocamiento de la dictadura- empieza a traducirse en hechos y a derrumbar los pilares de la explotación, a proyectarse en términos políticos concretos, a asumir formas jurídicas, a impulsar nuevos fundamentos económicos de producción y distribución, en esa medida también asume formas cada vez más concretas la contrarrevolución"13. La consolidación de la Revolución Popular Sandinista es el gran reto que el pueblo y la dirigencia de la Nueva Nicaragua han decidido encarar como la tarea histórica a realizar. Para ello se han establecido algunas líneas de acción: fortalecimiento de la unidad nacional, como elemento eje del proceso de reconstrucción nacional; reactivación económica; consolidación de la defensa nacional, en el frente interno y externo, para afirmar la soberanía nacional; fluidez en las relaciones políticas, económicas y diplomáticas con los países de la región y del mundo; desarrollo cualitativo y organizacional de los organismos de masas.

Del Primer Congreso emerge una primera aproximación al perfil de una nueva educación ". . . acorde con las necesidades e intereses del pueblo. Una educación que apoye nuestros planes de desarrollo, en la agricultura, en la industria, en todos los sectores y ramas de nuestra economía. Una educación capaz de hacer florecer en cada hombre y mujer de este país los valores más altos del género humano; que destierre para siempre el egoísmo y la concepción del saber, del conocimiento, como un arma contra el resto de los hombres o un instrumento para el enriquecimiento, del conocimiento como un instrumento de dominación y despojo, en lugar de un elemento liberador"14. Para el logro de este propósito, se requiere la forjación y cimentación de la conciencia revolucionaria, interpretada no como "una conciencia superficial basada en una lectura o en una charla, sino la conciencia profunda de compartir las miserias y las penurias, de experimentar en carne propia los efectos brutales de sialos de explotación y humillación, sólo así es posible conocer y comprender la verdadera dimensión humana y liberadora de nuestra Revolución".

En el Congreso -como queda dicho- hubo 650 delegados del país, más delegados especiales, tanto nacionales como internacionales. Entre los delegados nacionales participaron el Ministro de Educación, Coordinador Nacional de la CNA, el delegado de la Dirección Nacional del FSLN, delegado del FSLN ante la CNA. También participaron representantes de los organismos (ONU-UNESCO, OEA) e invitados especiales de países y organizaciones amigas.

En el panorama internacional se advierte un creciente interés por conocer en profundidad la extraordinaria experiencia de la Cruzada Nacional de Alfabetización y hay expectativa en relación con el sentido y alcances que en tal país se dará a la post-alfabetización. Tanto dentro del país como fuera de él ha habido un proceso de satanización de la CNA. Básicamente, las imputaciones parecen ser las siguientes: la CNA es una acción comunista; está destinada a domesticar a los campesinos; atenta contra la libertad humana, pues si los campesinos quieren seguir siendo ignorantes tienen todo el derecho de serlo.

Hay, de otro lado, múltiples opiniones que destacan el perfil histórico-cultural de la CNA como una acción de desarrollo educativo que trasciende al país que lo ha realizado:

- Patricia Uribe, delegada de la UNESCO, expresó que "El ejemplo de Nicaragua es digno de

emulación en otros pueblos, zonas y países de América Latina, de Africa, de Asia y por qué no decirlo, también de Europa".

- Se subraya el nacimiento de una nueva educación en Nicaragua, cuya fuente de origen y permanente alimentación es el pueblo mismo en cuanto protagonista de la historia, en las palabras de Wolfgang Lutterbach, representante en Nicaragua de la Fundación Friedrich Ebert: "Sólo 11 meses después de la derrota de uno de los más sangrientos y criminales regímenes en la historia de América Latina y ya se ven los profundos cambios revolucionarios que Nicaragua está pasando actualmente. Son los pobres, los explotados, los campesinos y obreros que empiezan a escribir su propia historia y eso no sólo en el sentido abstracto".

- Se enfatiza el valor estratégico del método utilizado en cuanto instrumento para el logro de propósitos elevados en la perspectiva de un humanismo revolucionario. Dice a este respecto Margaret Grape Lantz, representante de los sindicatos suecos: "Ustedes están utilizando un método que no sólo hace a los analfabetos conocer las letras ABC y las cifras 1, 2, 3, sino también ustedes, en diálogo con los analfabetos, juntos, están construyendo instrumentos para que el pueblo pueda conquistar su realidad y su libertad, para que en una forma libre y digna todos puedan participar en la vida y en la sociedad".

Hay, finalmente, diversidad de testimonios de los propios alfabetizados acerca de la CNA. No fue fácil para el autor el seleccionarlos. Fue impactante la reacción de una campesina alfabetizada de Moyogalpa en un acto de clausura, en que se expresó del siguiente modo: "Compañeros, ahora ya sé leer y escribir, esto fue lo que me regaló el Frente Sandinista de Liberación Nacional, esto es lo que me regalaron los que derramaron su sangre para sacarnos a nosotros de la oscuridad y quitarnos la venda que el asesino Somoza nos puso en los ojos. Yo quiero seguir siempre estudiando, porque aunque ya vieja aprendí a leer ya que Somoza se olvidaba de los campesinos porque Somoza era enemigo de nosotros los campesinos. Así están también los que mandaron a sus hijos fuera y no quisieron que sus hijos se rozaran con los campesinos.

La Ofensiva Final de la CNA fue convocada por el Frente Sandinista de Liberación Nacional, los Estados Mayores del Ejército Popular de Alfabetización, Milicias Obreras de Alfabetización, Guerrillas Urbanas de Alfabetización, a partir del 22 de julio. Se adoptaron una serie de medidas "para aniquilar los últimos reductos del analfabetismo"20, que aún quedaban en el país.

La Cruzada Nacional de Alfabetización concluyó formalmente el 15 de agosto de 1980. Sin comentarios, algunos elementos objetivos a considerar son los siguientes:

- 406,056 alfabetizados.
- Disminución de la tasa de analfabetismo de un 50.35% a un 12.96%.
- Las organizaciones de masas participaron en forma activa en la CNA.
- El "Ejército Alfabetizador" estuvo constituido por 95,582 "combatientes".

- Tuvieron una participación importantísima los cristianos revolucionarios sandinistas.
- Se creó el Vice-Ministerio de Educación de Adultos, que continuará la labor iniciada por la Cruzada.
- Quedó organizada la red de Colectivos de Educación Popular (CEP) "que serán la célula base en las etapas de Sostenimiento y Seguimiento, previas a la educación de adultos propiamente dicha".
- Se anunció que el 30 de septiembre de 1980 se iniciaría la alfabetización masiva en miskitu, sumu e inglés.

El 23 de agosto de 1980 hubo una extraordinaria concentración en Managua, en la Plaza de la Revolución. Se estableció que era el "Día Nacional de la Alfabetización" y que a partir de él Nicaragua era "Territorio Victorioso sobre el Analfabetismo".

El II Congreso Nacional de Alfabetización se realizó los días 5 y 6 de septiembre de 1980. Como expresa Carlos Tamez, Coordinador General del mencionado evento, se hizo una valoración crítica de:

- a. La dimensión pedagógico-política de los logros de la CNA
- b. La capacidad de integración popular a las tareas estratégicas de la Revolución.
- c. La recuperación histórica de la vida y de la lucha heroica del pueblo, que la dictadura había ocultado.
- d. La proyección internacional de la Cruzada y la importancia que puede tener para otros pueblos del mundo.
- e. El significado del papel de la Cruzada en el proceso revolucionario sandinista y en la creación de las condiciones que construirán el hombre y la mujer nicaragüenses que la Revolución necesita.

En dicho Congreso se comprobaron las dificultades y las causas de las mismas. Se formularon una serie de señalamientos sobre postalfabetización y educación de adultos que orientarán la política institucional y la dinámica del Vice-Ministerio de Educación de Adultos.

En el II Congreso Nacional hubo comisiones en los siguientes aspectos: Técnico-Pedagógico; Organizaciones de Masas, Orgallismos Políticos y Administrativos; Apoyo Logístico; y Post-Alfabetización y Educación de Adultos. Hubo dictámenes en relación con cada uno de los aspectos señalados. Por considerarlo particularmente interesante, para el marco contextual del tema que se está considerando, transcribimos a continuación el dictamen de la Comisión sobre Post-Alfabetización y Educación de Adultos:

"La educación permanente, progresiva, universal y revolucionaria de los adultos de las masas populares es una decisión estratégica del Programa de la Revolución Popular Sandinista y es un hecho.

"El primer paso de este programa revolucionario fue la CNA. Esta fue posible:

a. Porque contó con la legitimidad política de nuestra Revolución y de nuestra Vanguardia el FSLN y con su capacidad de convocación.

"b. Por la confianza de nuestra Vanguardia en el pueblo nicaragüense.

c. Por la mística sandinista de las masas populares participantes.

d. Por la movilización de las masas populares organizadas en la liberación cultural del pueblo.

e. Por el empleo de una fórmula organizativa, de una estrategia y de una metodología de enseñanza-aprendizaje sencillas y coherentes con nuestra realidad histórica, con nuestra escasez de recursos y nuestras limitaciones.

f. Por el empleo inteligente y audazmente revolucionario de las técnicas útiles y necesarias para la enseñanza-aprendizaje y para la organización educativa.

g. Por la solidaridad internacional en recursos humanos y financieros de nuestros amigos en el mundo".

"Estos principios son los que hacen posible que cualquiera sea la situación económica del país, a pesar de las limitaciones de todo tipo que tenga que enfrentar nuestra Revolución en su proceso de Reconstrucción y Consolidación, la educación y capacitación de los adultos de las clases populares no se detendrá.

"Por eso, lo importante es definir una fórmula estratégica, una metodología, un tipo de organización revolucionaria muy seria y ambiciosa en sus metas, pero sencilla, austera y flexible, en su aplicación en donde a partir de una organización que garantice la plena participación popular, los cuadros involucrados hagan gala de una gran inventiva, creatividad e imaginación revolucionarias.

"El elemento pedagógico fundamental en estas primeras fases será el manejo de la metodología que nos permita recuperar en el proceso de enseñanza-aprendizaje LA PRACTICA DE LA REVOLUCION POPULAR que es, en definitiva, nuestro gran contenido temático.

"La CNA nos ha dejado una gran RED de organización educadora al servicio de los programas estatales y de las Organizaciones Revolucionarias de Masas.

"Utilizando estos canales (la red de los CEP) el Estado entero y las Organizaciones de Masas deben convertirse en escuelas permanentes.

"La participación popular a través de los Ministerios, entes estatales y Organizaciones de Masas sigue y seguirá siendo una de las garantías fundamentales del Programas de Educación de Adultos. Se trata de mantener al pueblo nicaragüense en movilización permanente de educación y capacitación.

"Esta participación popular rompió y romperá los criterios tradicionales de capacidad y de capacitación: el uso del principio multiplicador y el concepto de cuadro polivalente (sobre todo en aquellos cuadros que están en relación directa con las masas) permitieron que la consigna "cada nicaragüense debe ser alumno y maestro de otro nicaragüense" fuera y siga siendo una realidad.

"Por otra parte, la CNA continuando el proceso de nuestra Guerra de Liberación nos dio a todos los nicaragüenses la posibilidad de participar en la sublime y revolucionaria misión del magisterio. En el cielo del 23 de agosto lucía el perfil del nuevo maestro, al que la participación de los compañeros maestros junto con los guerrilleros rurales y urbanos de la alfabetización habían aportado ya los primeros rasgos.

"Como nunca antes en nuestra secular historia de liberación el magisterio nicaragüense tuvo la oportunidad de demostrar al pueblo nicaragüense y al mundo entero la verdadera imagen del maestro revolucionario al que no detuvieron ni la separación familiar, ni las inclemencias de la montaña tropical, ni las limitaciones de la edad.

"El Programa de Educación de Adultos iniciado con la CNA es la negación histórica del proyecto económico, político, social e ideológico del somocismo y de los regímenes oligárquicos. La educación popular de los adultos no les interesaba, era antagónica con su modelo de dominación y les era imposible su realización (con las exigencias de participación y movilización populares) aunque así lo hubieran deseado.

"Antes del triunfo del 19 de julio, el aprender a leer y escribir, el completar, incluso, el programa de bachillerato o una carrera universitaria, no garantizaba a las masas populares la participación real: económica, política, social y cultural en la sociedad. En nuestra Revolución, al acceder el adulto popular al dominio de la lectoescritura y de las matemáticas entra de lleno, a través de los programas estatales y de las Organizaciones Revolucionar las de Masas, en esa gran escuela permanente y popular que es la práctica revolucionaria cotidiana.

"El programa y la temática de esta educación está en la Revolución, es la Revolución, la práctica cotidiana de esta Revolución. Tenemos que educar en y para la producción, en y para la jornada diaria del adulto popular, en y para las lluvias, en y para nuestro proceso de transición, en y para nuestras contradicciones y nuestras limitaciones de recursos, no al lado de ellos ni a pesar de ellos.

"Este programa es posible ahora porque hay y se consolida una Revolución Popular. El ser coherente con ella es su máxima garantía.

"Tres líneas presiden su estrategia:

- convocación y movilización revolucionarias

- coordinación administrativa
- mística y cooperación sandinistas".

Entre los dos Congresos de Alfabetización y el Taller sobre Educación de Adultos (junio, septiembre y octubre de 1980, respectivamente) se profundiza el proceso inicial de estructuración del Programa de Educación de Adultos. Para entender mejor dicho proceso, sigamos las reflexiones que sobre la post-alfabetización hace Francisco Lacayo, cuando era todavía responsable de la educación de adultos:

"La estructuración del programa de educación de adultos será universal, progresiva y permanente. Comprenderá tres etapas: 1) Sostenimiento, 2) Consolidación y 3) Primaria Especial para Adultos o Educación Básica.

"La Etapa de Sostenimiento está orientada a los recién alfabetizados que hayan concluido el Programa de la CNA antes del 15 de agosto de 1980 (fecha de clausura de la CNA). Tendrá como objetivo impedir el deterioro del aprendizaje de la lecto-escritura y de las operaciones aritméticas fundamentales y contribuir a mantener la motivación de los recién alfabetizados en este período de transición.

"De hecho, por la escasez de recursos humanos, serán los mismos alfabetizadores los que tendrán a su cargo atender a los alfabetizados que hayan terminado antes.

"La Etapa de Consolidación es previa al Programa de Educación Básica o Primaria Especial de Adultos y permitirá a los recién alfabetizados:

"Consolidar la lecto-escritura y las operaciones aritméticas fundamentales.

"Recibir un aprestamiento para la dinámica de la educación no formal, el autoaprendizaje y el uso de los medios de comunicación masiva en su proceso de educación.

"El universo potencial de alumnos está constituido por todos los alfabetizados que quieran continuar su formación; y se piensa invitar a los subescolarizados, cuyo nivel de escolarización sea más o menos equivalente al de los recién alfabetizados.

"Para este programa se han de necesitar miles de maestros populares, para lo cual hay que pensar en un nuevo tipo de maestro al cual le daremos una capacitación especial, acelerada y en la brecha".

### 1.3 EL TALLER SOBRE EDUCACION DE ADULTOS

Los temas propuestos para el Taller respondían a necesidades concretas y sentidas por los equipos nicaragüenses que trabajan en educación de adultos. El eje-temático tuvo cinco componentes:

1. Fundamentos para una organización del Programa de Educación de Adultos (en los niveles administrativos, coordinativos y su base estructural).
2. Capacitación, multiplicación y realimentación permanente de educadores populares.
3. Socialización de las experiencias radiofónicas en el Area de Educación de Adultos (su estructuración programática y sus formas operativas).
4. Hacia una metodología de la Educación Popular en la Educación de Adultos.
5. Algunos aspectos sobre la elaboración de los textos y otros materiales para la Educación de Adultos:
  - Teoría sobre el aprendizaje de adultos.
  - Técnicas de redacción para neo-lectores.

En la organización inicial del Taller se consideró una "breve y concisa presentación de las ponencias por parte de los internacionalistas, después de la cual se procederá en grupo a trabajar sobre ellas". Como estaba previsto en la programación de base "... los mecanismos de funcionamiento de este Taller serán flexibles para lograr que los mismos participantes lleven su propia dinámica, rebasando así cualquier marco formal previsto".

Los participantes del Taller, dentro del procedimiento establecido, consideramos que lo importante era partir de la práctica social concreta y en relación con ella sistematizar información y conocimientos y construir un marco teórico para luego volver y confrontarlo con la práctica. Se conformaron entonces grupos de trabajo para tratar cada uno de los temas, en base a modalidades de trabajo que se convenían en las plenarias entre los participantes y los ponentes. Como resultado de estos acuerdos, nuestra participación como ponente se programó para el día 3 y último del Taller. Esta circunstancia fue excepcionalmente ventajosa para el autor, pues le permitió adentrarse cada vez más en el contexto de la situación nacional que estaba viviendo Nicaragua y conocer el nivel de percepción que los participantes nacionales tenían sobre la situación y perspectivas de la educación de adultos.

Los "internacionalistas" aprendimos mucho en el Taller. Las huellas de tal aprendizaje tienen múltiples expresiones en el orden humano y profesional. Recordamos una conversación con un joven nicaragüense a las 2:30 de la mañana de un día del Taller, inmediatamente después de una reunión plenaria. "Tengo una herida de bala, pero ahora tengo sano el espíritu". Así se expresó uno de mis compañeros participantes del taller, de 20 años, veterano de guerra y uno de los más caracterizados alfabetizadores. ¿Qué deseas para tu país en este momento? - "Deseo que se afirme cada vez más la unidad del FSLN y que sin preocupaciones mayores en lo interno y en lo externo podamos los nicaragüenses construir la nueva sociedad por la que murieron tantos y que los sobrevivientes estamos obligados a concretar sin pérdida de tiempo". ¿Crees tú que esto sea fácil? - "No hay nada fácil. Nosotros estamos acostumbrados a conquistar las cosas con mucho sacrificio. Pero, creo yo, que lo que queremos es la paz para reconstruir nuestro país y crear una nueva sociedad". ¿Cómo entiendes tu compro-

miso dentro del Proyecto Nacional de tu país en este momento histórico? - "Pienso que los jóvenes como yo, que hemos luchado por nuestra liberación, hemos madurado bastante. A veces pienso que los intereses de vida y de conversación que tengo corresponden a mayores de 30 años. No sé si esto es exacto, pero tengo tal sensación. Lo que yo entiendo como mi compromiso es ahora prepararme cada vez más para ejecutar otras tareas revolucionarias que nos están esperando y que la vanguardia de nuestro Movimiento ya está trabajando en ello". ¿No crees que la post-alfabetización es un reto histórico que te alcanza y te compromete como ex-alfabetizador y como hombre de vocación educadora? - "No sé si lo que dices de vocación educadora es lo correcto en mi caso. Sé y soy consciente de que debo trabajar en forma comprometida en una tarea revolucionaria. Lo que pasa es que ahora se están multiplicando las tareas revolucionarias. En la época en que surgió la Cruzada Nacional de Alfabetización todos estábamos entusiasmados y comprometidos con ella. Era y es una gran tarea.

Ahora, reflexionando un poco más, mi opinión es que fue un acierto que yo participara en esta tarea de dimensión histórica, pero ahora hay otras tareas también importantes. Para decírtelo más directamente: no estoy seguro si participaré en la post-alfabetización; pero sí estoy absolutamente seguro que participaré en una tarea revolucionaria, que siempre tendrá un componente educativo. Para nosotros, toda la revolución es educativa".

Fue evidente la actitud positiva para el diálogo y la capacidad de análisis crítico de los participantes. La tónica, en más de un grupo de trabajo, fue más bien de exageración en la crítica sin hacer un adecuado análisis de contexto. Sólo con propósitos referenciales, se presenta esquemáticamente algunos señalamientos básicos hechos en relación con la Etapa 1 de Sostenimiento y con la Producción de Materiales:

En relación con la Etapa 1 de Sostenimiento

a. Los objetivos de la Etapa 1 fueron:

- La finalización de los procesos de alfabetización de quienes no pudieron concluirla.
- El apoyo a los alfabetizandos, a nivel de sostenimiento, en la lecto-escritura.
- La continuación con la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.
- La calendarización del funcionamiento de las estructuras de la Cruzada Nacional de Alfabetización.

b. Se pueden considerar como logros los siguientes:

- Se alfabetizó a un alto porcentaje de participantes.

- Se mantuvo el interés por la lecto-escritura.
- Se consiguió la integración de nuevos alfabetizandos a los centros de educación popular.
- Se contribuyó a generar expectativas e inquietudes en materia de capacitación técnica.

c. Las principales dificultades fueron las siguientes:

- Incapacidad de dar respuesta en los Colectivos de Educación popular (CEP) a los analfabetos, en la plenitud de sus inquietudes.
- Deficiencias técnicas en la elaboración de la Revista "19 de julio".
- Poco dominio metodológico del coordinador en el manejo del material.

d. Se pueden identificar como posibles causas de las deficiencias señaladas a las siguientes:

- Motivación, que generó expectativas extraordinarias, por el logro alcanzado en la CNA.
- Poca capacitación.

En relación con la producción de materiales

a. Las principales dificultades que se presentaron fueron.

Revista "19 de Julio " (números 1 y 2)

- No funcionó como debía.
- Falta de capacitación a los coordinadores.
- Distribución extemporáneo.
- No se combinó armoniosamente los tiempos de capacitación con la distribución de la revista.
- Falta de capacitación en el proceso técnico de elaboración de una revista.
- No se utilizó la creatividad de los CEP.
- Inadecuado tipo de letra de la revista.

Manual del coordinador

- No hubo capacitación.
- Los coordinadores no lo leen. No es llamativo.

Cartilla de operaciones prácticas.

- Casi olvidada.
- Tiene más contenidos en lecto-escritura y muy poco en matemáticas.
- Los coordinadores no la usan.
- Puede ser un buen auxiliar. No se le ha dado la debida importancia.

b. Para superar las dificultades señaladas se formularon las siguientes sugerencias:

- Centro de producción de materiales en los municipios.
- En los CEP se puede escribir la historia de los pueblos.
- La revista necesita un glosario.
- La revista debe elaborarse de acuerdo con las características de cada región del país.
- Considerar cuidadosamente los aspectos formales de las publicaciones y materiales educativos.
- En materia de contenidos, el lenguaje debe ser popular.
- Capacitar para el uso del Manual del Coordinador.
- Reorientar el uso de materiales en lecto-escritura y matemática.
- Elaborar materiales complementarios en matemática.
- Publicar en los periódicos las orientaciones semanales de los CEP.
- Utilizar al máximo el potencial de recursos humanos disponibles a nivel de municipio.

Francisco Lacayo, Vice-Ministro de Educación de Adultos desde agosto de 1980, asistió al Taller "robando tiempo al tiempo". En los instantes que tuvimos oportunidad de conversar con él o de escucharlo en acción dialógica con sus compañeros, no resistimos la tentación

de tomar algunos apuntes, aunque por cierto incompletos. Los señalamientos básicos que nos impresionaron particularmente y que los referimos, esquemáticamente, son los siguientes:

a. La guerra sigue sin armas en Nicaragua. La liberación es un proceso que tiene peculiaridades, tareas y retos propios en tiempos de guerra y en tiempos de paz.

b. Hay transiciones inevitables en los procesos de cambio social. De ahí que no se puede interpretar correctamente el Proceso de la Revolución Popular Sandinista si no se hace un análisis de contexto.

c. Es fundamental identificar y tomar conciencia de nuestra situación de pobreza. Tal fenómeno es una expresión de las desigualdades sociales. El reto consiste en definir en qué medida la educación de adultos es un instrumento estratégico que permite contribuir a la reducción de las desigualdades sociales.

d. La situación revolucionaria exige respuestas creativas frente a determinadas realidades. Actitud revolucionaria es convertir la debilidad y la contradicción en algo positivo. Por ejemplo: es una realidad objetiva la insuficiencia de cuadros de personal para el desarrollo y profundización de la educación de adultos en Nicaragua. El reto es cómo a partir de tal situación se generan cuadros de personal para el logro del propósito señalado. La respuesta óptima hay que buscarla teniendo en cuenta el mensaje histórico de la participación real y potencial de los organismos de masas en el proceso de la CNA. El problema es hacer educación popular teniendo en cuenta las limitaciones y sacando partido de las posibilidades.

e. El Proyecto de Educación de Adultos, tal como lo tenemos hasta ahora, es mínimo. Dicha situación es, concurrentemente, su debilidad y su fuerza. El movimiento de la educación de adultos requiere necesariamente de la participación popular. Fracasaría si no se diera tal participación.

En acción dialógica con "Chico Lacayo", Carlos Tamez, Luis Alemán, Hernán Sotelo, los participantes nacionales del Taller y los "internacionalistas", tuvimos un proceso acelerado de "ponernos en situación" para hacer algunas reflexiones en torno al tema de la administración de la educación de adultos en Nicaragua. Creemos haber aportado algo; estamos seguros de haber aprendido mucho.

## 2. PLANTEAMIENTOS DE BASE EN TORINO A LA ADMINISTRACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN NICARAGUA

El punto de partida de los planteamientos de base que se hacen a continuación es la práctica social referida en el Taller (octubre de 1980). A partir de los conocimientos adquiridos en dicha práctica, el autor se propuso hacer al Taller una devolución sistemática y crítica con miras a participar en el proceso de profundización de un enfoque teórico sobre la Administración de la Educación de Adultos en Nicaragua, en el contexto de la situación histórica que estaba viviendo dicho país.

### 2.1 EL SENTIDO QUE TIENE LA ADMINISTRACION

La palabra administración es utilizada universalmente y su connotación generalizada es de recursos y apoyo logística. Sin embargo, recursos y apoyo logística son solamente dos elementos de un conjunto mucho más amplio que es la administración, la cual tiene otros elementos.

¿Qué otros elementos hay que considerar dentro de esa totalidad que es la Administración? Dependiendo de la naturaleza de la actividad humana que corresponda, es obvio que el hacer algo tiene un determinado propósito, independientemente de las categorías y juicios de valor. Lo que se quiere lograr puede ser bueno o malo, pero no por eso deja de ser un logro a alcanzar, un objetivo. Aquí encontramos, entonces, que la administración no tendría ningún sentido si no se aspira a un logro, un producto, cuya naturaleza depende de la actividad humana a la cual está sirviendo, a la cual está apoyando.

El objetivo u objetivos le da a la administración la visión de lo que se pretende conseguir, le traza los perfiles del producto a lograr. Es algo que ayuda mucho, pero no es suficiente. Hasta aquí hay la idea de lo que se pretende lograr, pero nada más. ¿Aquello que se pretende lograr es completamente aséptico, es que no tiene alguna intencionalidad? ¿Queda librado plenamente a la espontaneidad de las gentes y de las instituciones que tienen que ver con el logro, con el producto final a que se aspira? Es aquí donde se hace presente un elemento fundamental en la administración, que es la política. Esta palabreja tan manoseada para fines pcrítico-partidaristas, tiene una connotación distinta en el sentido en que la estamos utilizando; tiene que ver con definiciones, rumbos, orientaciones, pautas para el logro de los objetivos. Es algo así como una brújula orientadora para no perder el camino y para acelerar la marcha, con una intencionalidad neta conducente al logro de los objetivos que se pretenden alcanzar.

Ya conocemos lo que se quiere lograr y sabemos cuáles son las orientaciones básicas para el logro de los objetivos. Es un avance considerable, pero todavía no plenamente suficiente. En efecto, hasta ahora tenemos idea de los logros y de las orientaciones y rumbos para su consecución, pero lo que todavía no está claro es qué debemos hacer para conseguir todo esto. A esta altura, se nos presentan varias interrogantes:

cómo hacerlo (procedimiento)

dónde hacerlo (espacio)

cuándo hacerlo (tiempo)

con qué hacerlo (recursos)

Responder a éstas y otras interrogantes, tampoco resuelve totalmente el problema. Dependiendo de la naturaleza de la actividad humana a la que la administración está apoyando, en las interrelaciones e interdependencias de los elementos arriba mencionados, surgen otros que nos van dando un dimensionamiento espacio-temporal de las acciones a realizar (con un enfoque dialéctico o siguiendo los cánones de la lógica formal) dentro de un proceso que para llegar al producto final tiene productos intermedios y subproductos. Ello implica caracterización y ubicación de la población-meta definida; caracterización de cada uno de los momentos o etapas del trabajo y, dentro de ellos, de las respectivas actividades; enfoque metodológico de trabajo para cada momento o etapa; definición de recursos e insumos; caracterización del apoyo de aspectos de investigación-planeamiento, control (supervisión-evaluación-seguimiento), capacitación de personal, tecnología, etc.

Lo precisado anteriormente es lo que se entiende, genéricamente, como estrategia. Como se podrá advertir, no se puede definir una estrategia, en la riqueza múltiple de sus expresiones, si previamente no están claramente definidos el marco conceptual, los objetivos y las políticas en relación con un determinado universo situacional.

Lo que ocurre en nuestro medio es que no hemos internalizado el sentido y alcance de las señaladas definiciones. Parece ser que algunas de las "reservas" son las siguientes: a) Es un enfoque tecnocrático que nos va a encasillar y limitar la riqueza creativa y participativa a lo largo de los procesos de trabajo; b) es un instrumento de control y dominación de los grupos de poder para conocer con anticipación de qué se trata y tener la ventaja de conocer previamente lo que un grupo humano pretende conseguir y de lo que se propone hacer en términos de resultados y orientaciones básicas.

En cuanto a la argumentación (a), en efecto, tal situación se da en la práctica cuando el técnico o los equipos técnicos hacen formulaciones rigurosamente científicas sin considerar las variables socio-económico-culturales que tienen expresiones intransferibles en una situación nacional concreta. El factor dominante, en tal perspectiva técnica, es el enfoque universal de una teoría asumida previamente como la "panacea" que contribuirá a resolver la situación problemática que se está considerando, aunque ello implique distorsionar la realidad para ajustarla a las postulaciones y fórmulas de dicha teoría. Sin embargo, si el punto de partida -como actitud e intencionalidad- es diferente cualitativamente, tales definiciones no son sólo necesarias sino absolutamente indispensables, por las siguientes razones: abren un horizonte claro acerca de los grandes logros a alcanzar; establecen pautas básicas para racionalizar y concentrar la energía social y los recursos reales y potenciales en relación con tales logros; proponen una ingeniería social para caracterizar y operacionalizar los procesos de trabajo.

En lo concerniente a la argumentación (b), en cualquier sistema social, independientemente de su pauta ideológica, hay contradicciones, que cualitativamente varían de un sistema a otro, pero que no por eso dejan de ser contradicciones. Los estados-policía, los estados-totalitarios, los estados-gendarmes, o como se llamen, tienen re-finados sistemas de control y represión. Si se trata de satanizar algo lo van a hacer de todos modos, independientemente de la existencia o no de las definiciones mencionadas. Si no se trata de una actividad que entre en total divorcio y confrontación formal con el sistema imperante, hay un espacio estratégico a considerar. Si se trata de lo otro, el riesgo es claro y la única alternativa es asumirlo con todas sus consecuencias.

No es posible definir estrategias si previamente y a partir del marco situacional no están definidos el marco conceptual, los objetivos y las políticas. Sin embargo, hay un elemento que le da algo así como la "territorialidad", formal e informal, de las acciones que se ejecutan; le da un dimensionamiento de las tareas específicas dentro de la división del trabajo a nivel de personas, organismos e instituciones; es una infraestructura organizacional con canales de comunicación, de áreas de responsabilidad por niveles y funciones. Es la estructura organizativa.

Marco situacional, marco conceptual, objetivos, políticas, estrategias y estructura organizativa, dentro de la visión totalizadora del planeamiento global, son en nuestro criterio los elementos básicos de la definición de un sistema. ¿Qué es un sistema?

Hay diversos enfoques teóricos al respecto. Asumiremos uno que es simple y que tiene aceptación más o menos generalizada.

¿Cuáles son las condiciones pre-requisitoriales para la existencia de un sistema? Que existan elementos. Sin embargo, la simple agregación aritmética de elementos no configura -en rigor- un sistema. Ello significa que no es suficiente que existan elementos para que de hecho tenga vigencia un sistema, sino que tales elementos se relacionen entre sí. Hay, obviamente, diversos tipos de relación. En el caso que nos ocupa se trata de una interrelación e interdependencia de elementos que generan nuevas situaciones-elementos que modifican cualitativamente la totalidad de la que forman parte, es decir, del sistema.

El hecho de que haya elementos interrelacionados e interdependientes no es suficiente para la existencia del sistema. Estos elementos interrelacionados e interdependientes deben estar intencionalmente dirigidos al logro de propósitos comunes, al logro de determinados objetivos. De no haber tal intencionalidad, los elementos o grupos de elementos se atomizarían y tendrían un simple nivel de relación pero no pertenecerían, formalmente, a un sistema. La presencia de elementos interrelacionados e interdependientes y que aspiren y canalicen sus energías y recursos al logro de objetivos comunes, es un paso muy significativo pero faltaría algo que, teniendo un carácter esencialmente infraestructural, le da un sentido de articulación y una visión de totalidad. Es la estructura organizativa del sistema, en el plano formal e informal.

¿Qué implica esto último de estructura organizativa, en el plano formal e informal? Implica ello que hay unos elementos del sistema que tienen una pertenencia formal a un agente central de conducción; y hay otros elementos -que estando directamente asociados al logro

de objetivos comunes y estando en situación de interrelación e interdependencia con los elementos anteriormente referidos no dependen burocráticamente de dicho agente central de conducción.

La experiencia histórica del desarrollo institucional demuestra que las estructuras no formales del sistema son las más duraderas y las que, debidamente utilizadas, pueden reactivar a las estructuras formales y darles una proyección mucho más impactante.

Marco situacional, marco conceptual, objetivos, políticas, estrategias y estructura organizativa son lo que podríamos caracterizar como un grupo de elementos-clave, porque implican la definición del sistema. Hay otras categorías o grupos de elementos del sistema que no alcanzamos a precisar en este trabajo.

Los elementos mencionados se dan en el proceso del desarrollo educativo nacional. Esto significa que con toda propiedad podemos sostener que existe un sistema nacional de educación. En efecto, luego de hacer el análisis correspondiente encontraremos que las referidas condiciones pre-requisitoriales para la existencia de un sistema, se dan en plenitud en el proceso del desarrollo educativo nacional. Es un sistema social. Obviamente, existen también sistemas físicos.

Lo interesante a nivel de los sistemas sociales es considerar

que aquello que es un sistema en sí mismo, puede ser perfectamente

un subsistema de un sistema intermedio o mayor que lo comprende. Veamos esto con un ejemplo. El sistema nacional de educación es parte de un todo mucho más amplio que lo comprende, que es el sistema social. En tal sentido, el sistema nacional de educación vendría a ser un subsistema del sistema social. Pero ocurre que el sistema nacional de educación no sólo es parte de un todo más amplio, sino que en sí misma es una totalidad que tiene partes. Así, por ejemplo, la educación de adultos es una parte del sistema nacional de educación y es uno de sus subsistemas. Sin embargo, la educación de adultos también es un sistema en sí misma y tiene sus correspondientes subsistemas.

Tales subsistemas son partes orgánicas de la totalidad del sistema y su establecimiento depende de los criterios de categorización que se asuman. Algunos de dichos criterios, pueden ser los siguientes:

- Sectores del sistema nacional de educación de adultos: alfabetización y post-alfabetización, educación de adultos vinculada al trabajo y al desarrollo, educación popular.
- Elementos participantes en el movimiento nacional de la educación de adultos: sujetos participantes en las experiencias educativas, organismos estatales, organizaciones populares y otras de carácter no gubernamental.
- Elementos de apoyo al sistema nacional de educación de adultos: investigación-planeamiento y capacitación; mejoramiento cualitativo de la educación de adultos, experimentaciones e innovaciones.

## 2.2 SISTEMATIZANDO LO QUE SE HA DICHO EN EL TALLER SOBRE EL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACION DE ADULTOS

Se ha expresado en el Taller con toda claridad que la Cruzada Nacional de Alfabetización es el esfuerzo inicial de un proceso mucho más amplio que es la educación de adultos, en el marco de la educación permanente. Es por tal razón que, además de referirnos a la CNA, ha habido señalamientos muy sugerentes en torno a la postalfabetización.

Esta ha quedado más o menos caracterizada como un movimiento posterior a la alfabetización que tiene diversas expresiones en relación con los distintos niveles, modalidades y formas operativas de educación (educación informal, educación no formal y educación formal); y que obedece a múltiples propósitos orientados a profundizar el Proceso de la Revolución Popular Sandinista, para lo cual se considera absolutamente indispensable la participación y capacidad de gestión educativa del pueblo nicaragüense a través de sus correspondientes organizaciones de masas.

Tanto la CNA como las acciones educativas posteriores a ella, que se están configurando progresivamente, tienen un punto de partida que se ha explicitado con claridad meridiana: son programas y proyectos educativos que tienen una irrecusable dimensión política, porque son componentes del Proyecto Nacional de la Revolución Popular Sandinista.

Lo anterior implica una decisión política ya asumida y constituye un elemento-eje de definición, que tendrá que considerarse necesariamente en el proceso de definición de los otros elementos que hemos estado analizando hasta ahora. En palabras más directas: el marco situacional, el marco conceptual, los objetivos, las políticas de desarrollo de la educación de adultos, las estrategias y la estructura organizativa del sistema nacional de educación de adultos, habrán de definirse dentro de la macro-definición política nacional anteriormente señalada.

De otro lado, en este mismo orden de ideas, es importante recordar que en el Primer Congreso Nacional de Alfabetización "Georgino Andrade Rivera" se traza un perfil general de la nueva educación, con especial incidencia en la educación de adultos. Se trata de una pre-definición de política educativa nacional en el área de la educación de adultos.

A nivel de macro-definición política, hay consistencia en su formulación y es evidente la riqueza de planteamientos. Como ocurre en estos casos, el proceso de desagregación de estas macrodefiniciones no es simple y debe formularse progresivamente de acuerdo con los resultados de determinadas prácticas sociales, que constituyen el marco contextual y de referencia para ulteriores proyecciones y desarrollos. Esto es lo que está ocurriendo en Nicaragua.

En efecto, en el "Reglamento Provisional del Vice-Ministerio de Educación de Adultos", hay planteamientos de base sumamente sugerentes en torno a los sub-programas y a la estructura del viceministerio de educación de adultos, pero hay carencia de definición de objetivos y políticas del movimiento nacional de la educación de adultos, en cuanto esfuerzo global del país, que sirva de guía para llegar a la formulación de los planteamientos de base señalados. Sin embargo, es importante subrayar un hecho trascendental y que constituye un

extraordinario mensaje a los países de la región. El esfuerzo que se está haciendo en el proceso de desarrollo institucional de la educación de adultos, una de cuyas manifestaciones es la estructura administrativa del viceministerio de educación de adultos, las respuestas y las definiciones están surgiendo de prácticas sociales vivas que emergen de la situación real que vive el país y lo que se viene dando en la dinámica del Proceso de la Revolución Popular Sandinista.

En tal perspectiva el enfoque que se está asumiendo es realista, dinámico y flexible. No se trata de establecer una estructura administrativa, porque hay una obligación burocrática que cumplir. Se trata de una estructura administrativa que se irá ajustando, progresivamente, a la estructura general del ministerio de educación en esta etapa de transición y, en la posterior de consolidación, a los requerimientos planteados por el Proceso de la Revolución Popular Sandinista.

Esta suerte de sinfonía inconclusa no es un signo de improvisación, sino de una percepción estratégica de que la administración es un elemento de apoyo que cumplirá su cometido en forma eficaz y eficiente en la medida en que tenga una organicidad y una dinámica tal que le permita cumplir plenamente con su misión de servicio.

Aclarado lo anterior, es importante considerar que corresponde ahora abrir un horizonte dialógico más amplio que rebase los linderos del ministerio de educación y se proyecte a las organizaciones de masas, a los entes estatales y al conjunto de organismos no gubernamentales que están vinculados con las acciones de educación de adultos. De estos contactos, de la sistematización de experiencias de acciones conjuntas con organismos gubernamentales y no gubernamentales, dentro de los parámetros del Proceso Revolucionario Sandinista, se irán perfilando con claridad los objetivos de la educación de adultos en Nicaragua que, tal como lo plantea el mencionado reglamento, deberá tener una "línea de dirección nacional" que le dé unidad y coherencia.

Centralizar esta línea de dirección nacional y descentralizar la operación de las acciones de educación de adultos, tanto en lo que corresponda a las estructuras formales del vice-ministerio como a las estructuras no formales de las acciones de educación de adultos generadas y promovidas por las organizaciones de masas y otros organismos no gubernamentales y por los entes estatales, es una opción que conviene analizar e institucionalizar.

El fundamento de la opción propuesta es muy simple: la educación de adultos ya dejó de ser una tarea monopólica del ministerio de educación; es una tarea nacional. Si esto es así, el conjunto de agentes que no dependen burocráticamente del vice-ministerio de educación de adultos y ni siquiera del ministerio de educación, no pueden ni deben ser "convidados de piedra" en el proceso de definición del rumbo y orientación del movimiento nacional de la educación de adultos.

Congruente con lo anteriormente señalado, las estrategias requieren de un similar tratamiento. Si la educación de adultos se está configurando como un componente indispensable de todas las tareas revolucionarias, dentro del espectro de las actividades nacionales en el orden económico y social, obviamente se deriva de ello que las unidades de operación de las acciones de educación de adultos serán múltiples y de diversa naturaleza. El reto estratégico

consistirá en dimensionar este esfuerzo global, compartir responsabilidades, afirmar el carácter de ente promotor y de apoyo del señalado vice-ministerio, establecer solidariamente los mecanismos y procedimientos para la permanente búsqueda de una coherencia doctrinario, metodológica y operacional, con expresiones diversificadas en atención a la naturaleza y características de las poblaciones-meta en relación con sus respectivas situaciones específicas. En todo este proceso, como se ha subrayado en el Taller, habrá la necesidad de tener siempre presentes los principios de solidaridad, cooperación y coordinación que se orientarán al logro de objetivos comunes.

Lo mencionado anteriormente, plantea el desafío de re-analizar el proceso de institucionalización de la acción conjunta y de promover algunos planteamientos de política nacional de coordinación intersectorial para el desarrollo de la educación de adultos, que tendrán que ser definidos por la Dirección Nacional del FSLN y por la Junta de Reconstrucción Nacional.

En resumen: hay claridad en la macro-definición conceptual y de políticas nacionales; y están en proceso de definición los objetivos, políticas, estrategias y estructura organizativa del movimiento nacional de la educación de adultos. En dicho proceso, se ha avanzado considerablemente hasta fines de octubre de 1980, pues se tiene ya una determinación en lo que toca al viceministerio de educación de adultos. Tomando esta estructura administrativa como elemento de apoyo, el reto es cómo configurar un movimiento nacional de educación de adultos, dentro del cual el señalado ente estatal cumpla funciones-clave de promoción, apoyo y asesoramiento.

### 2.3 EL SENTIDO DE LA FLEXIBILIDAD

En los distintos trabajos de educación de adultos que se vienen realizando en Nicaragua hay un acento en la flexibilidad, como un principio normativo para los diversos tipos de acciones. La percepción es bastante clara: el movimiento de la educación de adultos, por su naturaleza y características, tiene un sentido profundamente dinámico y tiene que adaptarse permanentemente al ritmo de la dinámica social que va generando la nueva situación que vive el país.

Este sentido de flexibilidad va estimulando la emergencia de respuestas creativas e imaginativas, que han sido explicitadas en el Taller. El balance es sumamente positivo.

A partir de esta comprobación, sería conveniente complementar el señalado principio con la diversificación. Ella permitirá no solamente la amplitud general de visión para considerar situaciones problemáticas específicas, sino estimulará la necesidad de considerar que la educación de adultos -a partir de principios y enfoques metodológicos de carácter universal- tiene que promover respuestas en atención a poblaciones-meta ubicadas en espacios específicos.

Tal planteamiento, aunque no plenamente institucionalizado, lo están llevando a la práctica los educadores nicaragüenses. Es el caso, por ejemplo, del sub-programa de alfabetización en lenguas nativas. En efecto, se ha percibido que el proceso de alfabetización no puede ser

el mismo para todos los grupos que conforman la nación. Una situación es alfabetizar en español y otra en lenguas nativas, en este último caso como paso previo para el aprendizaje posterior de una segunda lengua que sería el español. En tal perspectiva, no sólo se trata de aspectos lingüísticos diferenciados, sino también se trata de grupos poblacionales que tienen otras expresiones de cultura dentro de la sociedad global.

La diversificación, en relación con el movimiento nacional de la educación de adultos, permite hacer en profundidad análisis de contexto como punto de partida para elaborar modelos de desarrollo educativo que correspondan a la pauta cultural de las respectivas poblaciones meta y que sean una respuesta para sus necesidades y expectativas en el orden económico y social. En tal sentido, por ejemplo, no es suficiente que el curriculum de la educación de adultos sea flexible. Es, además, necesario, que sea diversificado. Ello posibilitará que tales poblaciones sean atendidas en la medida de sus necesidades, intereses y expectativas, teniendo en cuenta su personalidad cultural, las posibilidades y limitaciones de su entorno en articulación con la realidad nacional de la que forma parte.

La diversificación posibilitará, de otro lado, la captación más auténtica de educación informal y no formal de dichas poblaciones meta, a través de estilos y modalidades que no es posible generalizar.

La diversificación, finalmente, permitirá caracterizar en forma cada vez más nítida el sentido y alcances del componente educativo dentro del proceso más amplio del desarrollo global de las poblaciones a las cuales se pretende servir. Dicho componente, en tal sentido, no obedece única y exclusivamente a propósitos convencionales de desarrollo educativo, sino será el elemento de apoyo y el vehículo de expresión de todas las tareas y procesos que tienen que ver con el desarrollo global de las mencionadas poblaciones.

## 2.4 INVESTIGACION, PLANEAMIENTO Y TECNOLOGIA EDUCATIVA

Para el logro del propósito señalado, en cuanto a la diversificación, se requiere del concurso de la investigación, planeamiento y tecnología educativa, a nivel macro. No es posible llegar a un modelo educativo diversificado, en relación con las estructuras y opciones establecidas por el sistema nacional de la educación de adultos, si no se parte del conocimiento de una determinada realidad, contando para ello con la activa participación de la población meta a servir.

Este conocimiento de la realidad concreta, a través de un proceso de trabajo (investigación) tendrá que ajustarse necesariamente a las limitaciones y potencialidades de los grupos poblacionales con los cuales se están trabajando. Consecuentemente, el proceso de la investigación tendrá que ser simple y sencillo e implicará una socialización de métodos, técnicas e instrumentos para que dichos grupos puedan apropiarse, progresivamente, de su manejo y a través de su utilización se vayan elaborando contenidos como parte de una práctica educativa no convencional.

Los resultados de la investigación tienen que servir para algo específico. Los subproductos de ella tienen que ver, obviamente, con la toma de conciencia que tales grupos adquieren de

su propia realidad a través de la práctica social de la participación. Sin embargo, tales subproductos, que son inherentes al proceso de la investigación en cuanto práctica educativa, tienen una proyección mayor.

El contexto analizado procura una serie de conocimientos que pueden servir como punto de partida para definir, en el tiempo y en el espacio, tareas a realizar en la búsqueda de superar las situaciones problemáticas detectadas y diseñar un proyecto orientado a un proceso más amplio y complejo que responda a la aspiración de desarrollo global de un determinado grupo poblacional dentro de los términos del Proyecto Nacional. Aquí se hace presente el elemento del planeamiento, a nivel micro, que con mayor razón debe ser simple y sencillo.

Hemos encontrado en la experiencia que una aproximación preliminar y tentativa de micro-planificación, a nivel de base, puede considerar tres componentes: situación (análisis de contexto), objetivos (con tendencia a formularnos a nivel de objetivos específicos u operacionales) y acciones (orientadas al logro de los objetivos propuestos). Es evidente que el esquema precedente es, como queda dicho, una primera aproximación. En la profundización del trabajo de micro-planificación se irán socializando técnicas e instrumentos que posibilitarán, gradualmente, un trabajo de planeamiento de base mucho más amplio y significativo.

El plan de acción de la población-meta, independientemente de la nomenclatura que adopte, supone necesariamente la ejecución de una serie de tareas para el logro de los objetivos a que se aspira. Si el supuesto es que uno de los objetivos es conseguir que la población-meta participe directa y activamente en la formulación de su modelo de desarrollo educativo y cultural, se requerirá del apoyo instrumental de la tecnología educativa.

Esta tiene algunos componentes que deben desagregarse adecuadamente: currículum, métodos y técnicas, material educativo, instrumentos auxiliares del proceso educativo, evaluación. La socialización de informaciones y conocimientos con la población-meta y la profundización correspondiente con los promotores locales, miembros de dicha población, constituirá una tarea medular en el proceso de trabajo de la tecnología educativa, en la dimensión de un autodesarrollo educativo de la comunidad con apoyo externo.

Teniendo en cuenta lo referido anteriormente, los elementos señalados de investigación-planeamiento y tecnología educativa están íntimamente relacionados, son interdependientes y forman parte de un proceso orgánico de trabajo. Es importante subrayar esto que parece obvio, pero la experiencia histórica de nuestra región nos muestra la desarticulación burocratizada en la que en muchos casos se incurre como práctica corriente y aceptada.

Tiene particular sentido, en el caso de Nicaragua, porque se ha institucionalizado el funcionamiento de equipos polivalentes a nivel de las subdirecciones departamentales y municipales de educación de adultos. La polivalencia requerirá, por tanto, una clara percepción de los elementos del sistema de la educación de adultos, el agrupamiento funcional de éstos en partes o subsistemas y la adecuada división del trabajo con sentido de realidad.

## 2.5 UNA VISION PANORAMICA DE LA COORDINACION INTRASECTORIAL E INTERSECTORIAL EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA Y EL CAIRIBE

Como sabemos, el universo de la educación de adultos@ es bastante amplio. Sus participantes potenciales son: analfabetos y alfabetos, hombres y mujeres, ocupados y desocupados, profesionales y no profesionales, minorías favorecidas por oportunidades educacionales y mayorías desfavorecidas. La educación de adultos comprende, entonces, a públicos diversos y alcanza a todos los niveles del correspondiente sistema educativo. Si esto es así, es obvio que la educación de adultos, en su más amplio sentido, no puede estar circunscrita al ámbito de una determinada estructura administrativa.

En los países latinoamericanos una gran parte de las acciones relativas a la educación de adultos están fuera de la jurisdicción de la dependencia administrativa de los llamados programas o estructuras encargadas de la educación de adultos. Esto no solamente ocurre a nivel de los otros sectores de la actividad nacional, sino a nivel interno del propio sector educación. El caso más o menos generalizado es que dentro del ministerio o secretaría de educación hay una dependencia administrativa que se encarga de la educación de adultos, pero que obviamente no cubre la totalidad de las funciones de la educación de adultos.

Lo referido en el punto anterior está señalando imperiosamente la necesidad de plantear la problemática de concepción y práctica de la coordinación interna de los programas de educación de adultos. Podemos decir, en términos generales, que dicha coordinación interna no funciona adecuadamente en la práctica. El problema fundamental no consiste en la insuficiencia de marcos normativos y organizativos de carácter general. Por el contrario, hemos encontrado que en algunos casos hay abundancia de normas.

El problema fundamental reside en la actitud de las personas e instituciones frente a una tarea común, en el grado de compromiso y de despersonalización frente a un quehacer que, por su naturaleza y características, no puede ser realizado en forma individualizada.

En la coordinación interna de los programas de educación de adultos, hay que distinguir dos frentes principales: 1) la coordinación de los órganos que forman parte de la dependencia encargada de los mencionados programas; y 2) la coordinación de tal dependencia con otros órganos centralizados y descentralizados del sector educación. En la región se advierten signos inequívocos de haber alcanzado algunos logros en el primer frente de coordinación interna. En efecto, hay cada vez más organicidad, coherencia e intentos de integración de las acciones. No podría decirse lo mismo acerca del otro frente de coordinación interna.

La falta de unidad de doctrina y de métodos de trabajo, la carencia en la gran mayoría de los casos de programas y proyectos integrados del sector educación en materia de educación de adultos, los celos burocráticos, el acento vigoroso de la acción individualizada de determinadas personalidades, son, entre otros, factores que explican tal situación.

En los dos frentes señalados de coordinación interna se advierte una tendencia más o menos generalizada en el sentido de que, en el nivel horizontal de jerarquías relativas, se hace

más complicada la coordinación. No ocurre esto en el tipo de coordinación vertical en el que la iniciativa la toma el jefe de mayor jerarquía relativa.

El caso es que se ha deformado totalmente el sentido y alcances de la coordinación. Se cree que coordinación es sinónimo de reunión convocada por los jefes del más alto rango administrativo. Si no se da tal situación hay un sentimiento generalizado de que en ese sistema de trabajo no hay coordinación. En realidad, no hay todavía conciencia en la región de que la coordinación es una dimensión en todos y cada uno de los momentos del ciclo orgánico de la administración de los programas de educación de adultos; y que su mecanismo operacional es diversificado, en atención a las múltiples situaciones que se presentan y que se deben atender.

La coordinación educativa en la región todavía no constituye, en la práctica, un evento horizontal del ciclo orgánico de la administración. Es que no hay una real toma de conciencia acerca de la concepción sistémica de la educación, la cual nos permitiría tener una visión de totalidad de una determinada: acción; no hay una interiorización de que la coordinación educativa consiste, básicamente, en articular los elementos o aspectos que comprende una determinada acción educativa, en una doble dimensión de relaciones que se complementan armoniosamente: dimensión interna y dimensión externa.

Se habla mucho de coordinación y en no pocos casos se la reglamenta con cierto detalle. Sin embargo, su aplicación efectiva es realmente limitada. Es que, en el fondo de la cuestión, se trata de un problema que tiene que ver con la reacción del hombre frente al trabajo, en la perspectiva de un ejercicio predominantemente individual o social. En este sentido -y así lo confirma la experiencia- es suficiente enfocar la coordinación en un plano simplemente retórico. De lo que se trata es de interiorizar la coordinación, como una práctica rutinaria en las diversas funciones que corresponden a todos los niveles y escalones del trabajo, y como la búsqueda permanente de una coherencia doctrinario, normativa, metodológica y operacional en la perspectiva del logro de objetivos comunes, a través de una acción conjunta, pero que no implica "uniformidad" sino sentido de unicidad esencial con respuestas diversificadas.

El estado general de la coordinación intersectorial de los programas de educación de adultos en la región, presenta muchos vacíos y factores limitativos. En una apreciación bastante panorámica, pueden señalarse los siguientes:

i. La educación en general y la educación de adultos en particular, todavía no logra su plena caracterización como instrumento indispensable para el proceso de cambios sociales y de apoyo a las acciones de desarrollo.

ii. La "regionalización" de los países no siempre es una para todos los sectores de la actividad nacional, lo cual determina -en no pocos casos- la falta de racionalidad y la falta de apoyo recíproco en el esfuerzo global que hace el estado y las comunidades de base de una determinada sociedad nacional.

iii. La carencia de unidad de doctrina y de métodos básicos de trabajo en las acciones de educación de adultos que realizan los diferentes sectores.

iv. La imprecisión de marcos normativos y organizacionales en relación con la obligatoriedad y cumplimiento de las acciones que se hayan convenido con los sectores económicos y sociales del país.

v. La carencia de tradición y de prácticas de trabajo en base a sectores-eje en determinadas tareas de alcance nacional.

vi. En algunos casos, la carencia de conciencia por parte de los sectores acerca de su responsabilidad social y participación cada vez más amplia en la línea de los esfuerzos conjuntos que haga la sociedad global, sin considerar necesariamente los "territorios" o parcelas administrativas de la realidad nacional.

En la gran mayoría de los casos la institucionalización de los mecanismos de coordinación de las acciones educativas, a cargo de los diferentes sectores de la actividad nacional, no está claramente definida. Hay prácticamente sólo casos aislados en la región en que se ha determinado que sea el sector educación el que tenga una participación decisiva en las fases de planeamiento, ejecución, supervisión, evaluación y seguimiento de las acciones educativas que realizan los diversos sectores y organizaciones del país. Es éste un campo no suficientemente explorado y que está esperando respuestas de los países en la línea de sus respectivas opciones políticas.

El conocimiento que tenemos del hombre en general, lo hemos logrado a través de diversas disciplinas. En la medida del extraordinario desarrollo científica y tecnológico de nuestros días, los conocimientos en tales disciplinas se han ido incrementando asombrosamente a tal punto que, si el adulto no se actualiza constantemente, está en peligro latente de poseer conocimientos y técnicas que ya resulten siendo obsoletos. A este panorama, ya por sí complejo, se agrega el surgimiento de nuevas disciplinas que, cada vez más, van encontrando nuevos campos de exploración en la vida del hombre y de la humanidad.

Si esto es así, sería absurdo que la educación de adultos se concibiera y realizara dentro de la unilateralidad de la llamada ciencia de la educación. Debe recurrir, necesariamente, a las otras disciplinas, no ciertamente dentro de un agregado aritmético de informaciones o quehaceres, sino dentro de una totalidad orgánica de concepción y acción con enfoque interdisciplinario. He aquí otra dimensión de la coordinación en los niveles intrasectorial e intersectorial.

La educación de adultos en los países latinoamericanos pretende ser un instrumento estratégico para: contribuir a reducir las desigualdades sociales; apoyar los procesos de desarrollo socio-económico-cultural; afirmar la práctica social de la participación; buscar permanentemente la democratización en los diferentes dominios de la vida nacional. Armonizar éstos y otros elementos que juegan dentro de la educación de adultos; compatibilizarlos dentro del planeamiento de la educación en su conjunto; y lograr que los elementos articulados de la educación de adultos se integren en el plan nacional de desarrollo global del país, es una dimensión de la coordinación que todavía está en una etapa inicial y que requiere una adecuada implementación en función de las correspondientes situaciones nacionales.

Hay una concepción sistémica en la educación de adultos, porque hay elementos y éstos se interrelacionan en forma significativa y orientan sus acciones al objetivo común de conocer mejor al adulto social e individual, para servirlo mejor y hacer posible así el constante perfeccionamiento del hombre y de la sociedad nacional. Los elementos del ciclo orgánico de la educación de adultos son, básicamente, los siguientes: investigación, planificación, organización, ejecución, supervisión, evaluación y seguimiento, coordinación.

Esta organicidad de la educación de adultos es una característica que conviene destacar, pues sólo en esa medida se puede hacer de la educación de adultos un conjunto de servicios educativos nutridos de los más altos ideales humanistas, con sólidos cimientos científicos y tecnológicos, con una eficiente implementación a través de un adecuado aparato logístico-operativo, y de un mecanismo de control que sea concurrentemente: apoyo, asesoría, orientación, medición cualitativa y cuantitativa de los resultados, reajustes, nuevas investigaciones y nuevas respuestas. Ello requiere de la cimentación y del perfeccionamiento constante de la actitud y práctica de la coordinación.

En virtud de los planteamientos precedentes, en torno a la coordinación es importante considerar los siguientes señalamientos:

i. Hay diversas percepciones acerca de la coordinación educativa. Generalmente se la asocia a colaboracionismo, buenas relaciones públicas, fomento y asistencia a reuniones, intento de hacer conocer a los demás la labor que se viene realizando, desarrollo de diversas formas de cooperación en la línea de la prestación de apoyos recíprocos. No cabe la menor duda que éstos y otros elementos están subsumidos en la coordinación, pero ésta es mucho más que todo lo que se ha referido.

ii. La coordinación en educación de adultos es una búsqueda permanente de articulación y coherencia entre personas y/o agentes en lo conceptual, metodológico y operacional, para el logro de objetivos comunes a través de acciones concertadas, conjuntas o integradas, contando con la más amplia y activa participación de los sujetos de servicio.

iii. Hay diversos planos y dimensiones en que se da o debe

darse la coordinación. Se ha incidido especialmente en tres categorías de análisis: 1) La coordinación como instrumento de articulación y coherencia de carácter conceptual, metodológico y operacional del movimiento nacional de educación de adultos, dándole un sentido de unicidad esencial y de diversificación en sus respuestas y acciones; 2) la coordinación como instrumento que facilita la percepción multifactorial de la realidad y del conocimiento, a través del enfoque interdisciplinario; y 3) la coordinación como instrumento de carácter intersectorial que posibilita la realización de tareas comunes a través de la participación solidaria y responsable de múltiples agentes en servicio a las poblaciones-meta.

iv. De lo anterior se derivan las siguientes tareas esenciales de la coordinación: 1) Constituirse en el elemento más horizontal del ciclo orgánico de la administración en apoyo al movimiento nacional de la educación de adultos; 2) favorecer la práctica social de la articulación de las acciones de educación de adultos a procesos más amplios de desarrollo global a nivel nacional, intermedio y local; 3) contribuir a dar un sentido general de unicidad a las diversas

dimensiones de la acción educativa con los sujetos de la educación de adultos, en el contexto de una educación permanente y de una educación integral e integrada; 4) apoyar el fortalecimiento de la coherencia interna de un sector, de una institución u organización como una condición inherente al cumplimiento articulado de sus objetivos de servicio; 5) contribuir a que se definan operacionalmente las responsabilidades y tareas de los agentes participantes, dentro de programas y/o proyectos específicos de carácter intersectorial e interdisciplinario.

v. La coordinación, para convertirse en un instrumento eficaz y eficiente que permita el logro de los propósitos señalados, requiere contar necesariamente con la más amplia capacidad de decisión. Esto evitará que sea una simple instancia retórica y ornamental, aunque nutrida de las más altas intenciones.

vi. La coordinación interna y externa, en los niveles macro y micro, dista mucho de haberse internalizado como una corriente práctica social. Todavía no se ha tornado plena conciencia -como lo expresó el compañero nicaragüense Hernán Sotelo en un evento realizado en el CREFAL- de "las consecuencias de la no-coordinación". Tales consecuencias, en una apretada síntesis, podrían ser las siguientes:

- En países pobres como los nuestros, en que hay que racionalizar y optimizar los recursos, la atomización de esfuerzos conduce inevitablemente al retraso del proceso de desarrollo, particularmente de los sectores sociales desfavorecidos y de las áreas deprimidas.

- Se favorece la entronización de la percepción estática y fragmentaria de la realidad.

- Se acentúa la práctica del individualismo y, consecuentemente, se simplifican y esquematizan las acciones.

- Se obstaculiza el desarrollo global o integral de las comunidades desde locales, especialmente de las áreas rurales y de las áreas urbano-marginales.

- Se contribuye a una situación de aislamiento y a la profundización de la brecha entre "el país oficial y el país real".

- Se estimula el monopolio de la educación y del conocimiento en beneficio de los sectores poblacionales favorecidos y de las áreas geográficas privilegiadas.

- Se genera un activismo operacional que corresponde a una parcela de la realidad, por tanto, carente de una visión de totalidad.

- Se estimulan las condiciones en que se ejercita un egoísta espíritu competitivo de personas e instituciones, en lugar de un sano espíritu de emulación vinculado profundamente a situaciones de servicio, responsabilidad y compromiso social con el pueblo del que forma parte.

- Se contribuye a la desorientación de la población-meta en razón de los múltiples e incoherentes niveles de percepción de la realidad y de las respuestas que deben asumirse frente a ella.

- Se retarda la posibilidad de construir una respuesta solidaria de cambio y desarrollo, como expresión legítima del esfuerzo global de las personas e instituciones de una sociedad nacional.

## 2.6 ALGUNAS IMPRESIONES Y PLANTEAMIENTOS PRELIMINARES SOBRE LA COORDINACION PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN NICARAGUA

Se ha explicitado en el Taller un logro muy importante: la coherencia de -concepción de la educación de adultos a nivel del viceministerio de educación de adultos. Se advierte también que tal coherencia se está haciendo extensiva a las organizaciones de masas. Sin embargo, dista todavía de ser una tarea nacional, en la amplitud y profundidad propias de una coordinación para el movimiento nacional de la educación de adultos.

Es un hecho histórico que las organizaciones de masas han participado activamente en el proceso de la CNA; es un hecho también que, a la fecha (octubre - 1980), están concentrando sus esfuerzos en la ejecución de otras tareas revolucionarias. Considerando esta situación, ¿cómo lograr una adecuada coordinación con dichas organizaciones? Es necesario considerar alternativas, que tengan que ver con decisiones políticas del más alto nivel.

La CNA fue una tarea revolucionaria, asumida por el pueblo a través de las organizaciones de masas, contando con la promoción y el apoyo del aparato estatal. Se dio el caso de que algunas de tales organizaciones destacaron a sus líderes más caracterizados para realizar la acción alfabetizadora, con dedicación exclusiva a dicha tarea. Fue una movilización realmente extraordinaria. Teniendo en cuenta las realidades, no es posible esperar que ocurra exactamente lo mismo en el caso de la post-alfabetización.

No solamente se trata de que la post-alfabetización es un proceso amplio que toma años y no meses. El factor principal, tratándose particularmente de la participación de las organizaciones de masas, es que éstas en la dinámica del Proceso Revolucionario están definiendo y asumiendo algunas tareas que son fundamentales e indispensables para el momento histórico que vive Nicaragua.

Aquí es donde el dimensionamiento estratégico entra en juego. Sería irreal e ingenuo plantear la dicotomía entre post-alfabetización y otras tareas revolucionarias asumidas por las organizaciones de masas. También tendría el mismo sentido esperar que ellas se dediquen únicamente o esencialmente a la post-alfabetización. Parece ser que la alternativa óptima, en el marco de un realismo revolucionario, consiste en lograr que conscientemente las organizaciones de masas y otras entidades de carácter no estatal así como el conjunto de organismos del aparato estatal institucionalicen la vigencia y legidinidad de la educación de adultos, en sus múltiples expresiones, como un componente absolutamente indispensable en todas las tareas a su cargo. En otras palabras: la educación de adultos sería el componente K (permanente) para que las mencionadas entidades puedan cumplir su cometido en relación con el Proyecto Nacional.

En tal perspectiva, el vice-ministerio de educación de adultos tendría que' promover dos acciones importantes: 1 ) Decisión política a nivel de la Dirección Nacional del FSLN y de la Junta de Reconstrucción Nacional en el sentido de que el desarrollo educativo en general y en especial el de la educación de adultos es una tarea revolucionaria nacional y, por tanto, que todos los organismos estatales y no estatales realizarán acciones educativas particularmente destinadas a la población adulta, contando para tal efecto con el apoyo y asesoramiento del vice-ministerio de educación de adultos; y 2) promover el establecimiento de los mecanismos de coordinación con las organizaciones de masas y con otros entes no estatales, así como con los organismos estatales, para apoyar y asesorar las acciones educativas que realicen tales entidades.

Compartimos plenamente, en este punto, el señalamiento que hiciera Francisco Lacayo: sin participación de las organizaciones de masas la educación de adultos en Nicaragua no tendría mayor sentido. Agregaría algo de nuestra parte: sin decisión política e implementación de dicha decisión sobre la responsabilidad de los organismos gubernamentales y no gubernamentales en el desarrollo de la educación de adultos y sobre los mecanismos de coordinación nacional del movimiento de la educación de adultos en los niveles central, departamental y municipal, la opción histórica de Nicaragua de hacer de la educación de adultos una tarea del pueblo y de sus instituciones se liniitaría considerablemente.

Veamos tal situación a un nivel concreto de base de la red administrativa del vice-ministerio de educación de adultos: el municipio.

El cuadro situacional se puede resumir del siguiente modo:

- i. En los municipios se realizan operacionalmente las acciones de la CNA; y se ejecutarán las acciones de educación popular básica en todos sus niveles.
- ii. En los municipios existen organizaciones de masas y en la mayoría de los casos unidades operativas de los organismos estatales que han participado en la CNA y que, potencialmente, pueden participar en el Programa Nacional de Educación de Adultos.
- iii. Las estructuras organizativas de la CNA, a nivel municipal, se han discontinuado, en razón de que el aparato administrativo de la CNA se subsumió en una nueva estructura administrativa denominada vice-ministerio de educación de adultos dependiente del ministerio de educación.
- iv. Es un hecho histórico que las organizaciones de masas y los organismos del estado han participado en la CNA; y que se considera indispensable tal participación para intensificar las acciones de educación de adultos en el país.
- v. Es un hecho que el personal de la subdirección municipal de educación de adultos es cuantitativamente insuficiente para atender la demanda educativa de la población adulta en su ámbito de acción.
- vi. Sobre bases realistas, no es posible considerar un extraordinario crecimiento de la planta orgánica de personal del vice-ministerio de educación de adultos, a nivel municipal.

vii. Se ha expresado por el vice-ministro de educación de adultos la necesidad de otorgar atención preferencial a las estructuras organizativas de base de la educación de adultos.

viii. En el Taller se ha percibido la necesidad de definir un Plan Mínimo para fortalecer la estructura organizativa del vice-ministerio de educación de adultos, a nivel municipal.

Considerando la situación precedente, es importante el logro de los siguientes objetivos:

1. Contribuir al proceso de institución de una estructura organizativa revolucionaria del vice-ministerio de educación de adultos, a nivel municipal, en articulación con las orientaciones básicas del Proyecto Nacional de la Revolución Popular Sandinista.
2. Contribuir al proceso de institucionalización del desarrollo educativo de la población adulta, en cuanto componente indispensable de las tareas revolucionarias de las organizaciones de masas y de los organismos estatales.

Para el logro de los objetivos señalados, tendrían que ejecutarse algunas acciones significativas. Sólo con carácter referencias, en relación con el objetivo (1), se pueden considerar las siguientes acciones:

- Elaborar en cada municipio una propuesta orgánica de estructura organizativa de la subdirección municipal de educación de adultos, con composición de planta orgánica del vice-ministerio de educación de adultos y con personal de planta no orgánica procedente de las organizaciones de masas y de los organismos estatales, según la situación particular que se dé a nivel de cada municipio.
- Desarrollar el marco teórico, sobre la base de la correspondiente práctica social, de las estructuras organizativas formales y no formales en una situación revolucionaria.
- Sistematizar el proceso metodológico global de la experiencia; y formular propuestas de perfeccionamiento del mencionado proceso, teniendo en cuenta la dinámica de la estructura organizativa municipal dentro del Proceso Revolucionario.

Igualmente con carácter referencias, en relación con el objetivo (2), se pueden considerar las siguientes acciones:

- Realizar encuentros dialógicos y encontrar otras formas y mecanismos de coordinación con las organizaciones de masas y los organismos estatales para analizar el sentido y alcances de su participación en el desarrollo de la educación de adultos.

- Elaborar una propuesta de base, para someterla a consideración del vice-ministerio de educación de adultos, destinada a lograr una definición política de la Dirección Nacional del F'SLN y de la Junta de Reconstrucción Nacional en el sentido de que la educación de adultos sea definida como un componente absolutamente indispensable de las tareas revolucionarias a cargo de las organizaciones de masas y de los organismos del aparato estatal.

- Intensificar el apoyo a las organizaciones de masas y a los organismos estatales en la capacitación de sus correspondientes cuadros de personal encargados de las acciones de educación de adultos, como una de las manifestaciones concretas de la promoción, apoyo y asesoramiento que tal vice-ministerio debe procurar a tales organizaciones y organismos en función del desarrollo global del movimiento nacional de educación de adultos.

## 2.7 COMO SUPERAR LA BUROCRATIZACION

La CNA tuvo una estructura organizativa sumamente ágil, con plena capacidad de gestión y decisión y con relativa autonomía del ministerio de educación. No es ésta la situación que, obviamente, tiene el vice-ministerio de educación de adultos, sujeto a las normas administrativas del ministerio de educación. En tal sentido, el espacio estratégico de administración que tiene el referido vice-ministerio tiene que darse dentro de esta nueva situación.

No hay suficientes elementos de juicio como para afirmar categóricamente que tal situación sea desventajosa en el caso que nos ocupa. Sin embargo, hay evidencias empíricas, recogidas por algunas experiencias históricas en la región, acerca de ciertas situaciones sobre las que sí conviene reflexionar.

El hecho de que en una sociedad nacional se esté dando un proceso de profundos cambios sociales, no implica que automáticamente haya una total reestructuración del aparato administrativo del Estado y que las personas que trabajen al interior de tal aparato tengan una actitud totalmente nueva, algo así como si emergiera de pronto un nuevo código burocrático.

La verdad es que el aparato administrativo estatal, incluso dentro de una situación revolucionaria, tiene su propia "lógica" y un ritual de mecanismos y procedimientos que no resulta fácil superar sólo porque retóricamente critiquemos la burocratización de las entidades del Estado. Algunos de esos mecanismos y procedimientos son indispensables, nos guste o no. Hay otros que sí deben simplificarse y, mejor aún, eliminarse por inoperables e inútiles.

De otro lado, no es menos cierto que el extraordinario proceso dinámico y creativo de la CNA ha originado en cierta forma un estilo de gestión administrativa, una de cuyas características puede ser el trato directo con un cierto sentido espontaneísta. Si a esto agregamos el elemento de la inexperiencia del nuevo personal, que de repente comienza a trabajar dentro de la jurisdicción administrativa del ministerio de educación, tenemos una idea aproximada del cuadro situacional imperante y dentro del cual tienen sentido señalamientos como el siguiente: "...es más fácil -porque están más claras las líneas divisorias- luchar contra la opresión de los explotadores que contra los burócratas y el empirismo".

Es un hecho que tiene que existir el aparato administrativo del Estado. Es una situación inevitable. Reestructurar el aparato administrativo no es un simple proceso de cambiar de nombres a los organismos, crear unos nuevos, elaborar organigramas y pronunciar encendidos discursos sobre el nuevo sentido que tiene la administración en el país. No cabe la menor duda que todo ello, en la parte que corresponda, es útil y ayuda en algo. Sin embargo, el problema de fondo es de actitudes.

En efecto podemos estar viviendo una situación revolucionaria, pero a lo mejor nuestro estilo de trabajo tiene una liturgia formal sumamente recargada. Podemos tener un irrecusable compromiso con el Proyecto Nacional, pero nuestro desempeño como dirigentes puede tener una tónica netamente personalista y verticalista. Podemos predicar la participación, pero a lo mejor resultamos siendo directivos y quizás hasta manipulativos. Algunas veces sostenemos vigorosamente el poder popular, pero a lo mejor lo que estamos haciendo es acumular individualmente el poder. Hablamos de socializar el conocimiento, pero de repente no lo hacemos en plenitud porque queremos tener una "reserva" que nos permita seguir disfrutando del privilegio que poseemos en razón, precisamente, de nuestro más amplio conocimiento, que nos da poder.

El egoísmo humano, la distorsión de comportamientos vía triunfalismo revolucionario, el sentido de competencia -en el plano individual, grupal y/o institucional- en lugar de una sana y revolucionaria emulación, la percepción unilateral de la realidad, el sentido posesivo de "territorios" administrativos, el afán en la búsqueda de prestigio y poder, son algunas de las principales situaciones que inciden en la práctica de la burocratización, que se da en los diferentes sistemas sociales. Se puede asumir la práctica de la burocratización en el contexto capitalista, así como en el socialista. De hecho puede haber variantes en los dos sistemas, pero no hay duda que la burocratización es una rémora contra la cual hay que tener una actitud crítica permanente.

La experiencia histórica de la región demuestra fehacientemente que la burocratización -en cuanto fenómeno de distorsión y deformación de la misión y comportamientos propios de la burocracia- no se puede combatir con leyes y decretos. Se trata de una práctica social deformada, particularmente a nivel de la administración pública. ¿Cómo combatirla? Una hipótesis de trabajo es contraponiendo a la práctica social existente una nueva práctica social, dentro de un código moral revolucionario que se va perfilando en el Proceso de la Revolución Popular Sandinista.

Ciertamente el código moral de que hablamos no surgirá como algo espontáneo ni su expresión más representativa será la formulación normativa del mismo en cuanto producto. Nos parece que será indispensable una línea de dirección política orientada a superar la práctica tradicional de la burocratización; y en la ejecución del mismo, tendrá un alto sentido educativo el proceso mismo de emergencia de la nueva práctica social, cuya pauta y procedimientos se irán delineando progresivamente por los propios trabajadores de la administración pública de todos los niveles. Estas actitudes, normas, procedimientos, capacitación, estilo de servicio al pueblo, etc., serán los componentes de un código moral de la nueva práctica social de la burocracia, cuya supervivencia estará garantizada por la moral de la nueva sociedad y por el ejercicio de una permanente actitud crítica.

## 2.8 HACIA UN PERFIL DEL ADMINISTRADOR REVOLUCIONARIO EN EL CAMPO DE LA EDUCACION DE ADULTOS

El administrador, en los diferentes niveles, debe tener un amplio horizonte contextual, teórico y metodológico. Es ésta una condición que garantiza amplitud, flexibilidad y dominio instrumental de conocimientos y datos para resolver las más diversas situaciones problemáticas.

El administrador, en los diferentes niveles, debe estar comprometido con el Proyecto Nacional. Si el administrador es quien conduce, su línea de conducción no puede ser distinta o contradictoria, a las líneas de conducción de la dirección nacional. En el mejor de los casos, el efecto de tal situación sería la desorientación y la incoherencia con la pauta ideológica del referido proyecto. El compromiso tienen dos dimensiones básicas: 1) consistencia ideológica en relación con el Proyecto Nacional; y 2) sentido de responsabilidad social en servicio al pueblo.

El administrador debe ejercer permanentemente su creatividad y aprovechar al máximo la ajena en función del servicio social, teniendo siempre presente el sentido de las realidades. Una cosa es ser creativo y otra distinta es asumir una actitud de delirio frente a una determinada realidad. El acto de la creación tiene como punto de referencia a la realidad; el acto del delirio es una negación o deformación de la realidad.

El administrador debe considerar que el proceso de conducción en una situación como la que vive Nicaragua y según el estilo de conducción asumiendo por la Revolución no puede ser un ejercicio individualizado, sino un ejercicio compartido con miras a una conducción colectiva. En tal sentido, el administrador debe convertirse en promotor y animador de la práctica social de la participación, como una vía estratégica no solamente para el crecimiento dialógico de los compañeros de trabajo, sino para su capacitación en el proceso de la toma de decisiones.

Asumir decisiones diariamente es un aspecto inherente a la administración, a la conducción. Hay que conducir y articular energías sociales, canalizar recursos, optimizar vías o caminos para el logro de determinados objetivos. Todo ello implica decidir, una y otra vez, para conducir un sistema de trabajo. Esto es administrar.

El administrador debe tener una visión de la totalidad del sistema de trabajo que conduce. La visión unilateral o fragmentaria genera simplificaciones, deformaciones o percepciones equivocadas de una determinada realidad.

El administrador, por su naturaleza, debe tener potencialidades para perfeccionarse constantemente en sus actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas. No se trata de un superespecialista o de un técnico enciclopédico. Se trata de un hombre -varón o mujer que tiene una capacitación en una cierta área profesional u ocupacional y que por su esfuerzo acumulativo y su actitud de aprender permanentemente llega a ampliar su horizonte cognoscitivo con un enfoque interdisciplinario. Es una persona que debe hablar corrientemente el lenguaje técnico del investigador, animador del aprendizaje, planificador, tecnólogo, cientista social, evaluador, etc., sin ser necesariamente un especialista en cada una de las áreas señaladas.

Esta polivalencia del administrador contribuye al crecimiento de su percepción contextual, teórica y estratégica; y le permite tener una clara visión de los elementos y procesos integrantes del sistema de trabajo que conduce y del sentido y efectos de sus interrelaciones e interdependencias.

La reflexión y análisis crítico permanente, dentro del proceso: práctica-teoría-práctica, debe ejercitarse en profundidad por el administrador. De no ser así, se llegaría a una de las siguientes situaciones extremas: o a un simple activismo o a un teoricismo vacío y sin plena sustentación en la práctica social.

Estos dos extremos son igualmente perniciosos. El primero es la expresión de una administración que hace cosas, pero no tiene precisiones sobre el marco teórico y otros elementos-claves de definición del sistema; y el segundo, es la manifestación de una administración que tiene un marco teórico inicial, cuyo acento es especulativo porque todavía no se ha confrontado con la realidad para hacer una re-creación teórica y, por tanto, no ha completado su ciclo de sustentación en la misma práctica social.

Una administración sin una actitud reflexiva y crítica termina por burocratizarse y debilitarse por falta de retroalimentación. Su signo, por tanto, será anodino y tendrá una existencia simplemente vegetativa. En tal perspectiva, la administración no será un instrumento eficaz y eficiente para el desarrollo del sistema.

El administrador tiene una preocupación fundamental en relación con el desarrollo institucional del sistema, como vía estratégica para el servicio al pueblo, pero debe percibir que para el logro de tal propósito es absolutamente indispensable contribuir al desarrollo del personal de los diferentes niveles y áreas de trabajo, para lo cual es importante definir un plan orgánico de capacitación permanente. Sobre este particular, es pertinente hacer dos señalamientos:

i. Desde un punto de vista estratégico, el referido plan debe tener como propósito fundamental acortar la distancia entre el perfil ideal y el perfil real de recursos humanos para el desarrollo de la educación de adultos. Es importante subrayar este punto, porque si lo tenemos claro el dimensionamiento de orientación y contenidos se facilitará considerablemente.

ii. En el dimensionamiento de contenidos, en un análisis bastante general, hay dos aspectos claramente diferenciados: 1) Contenidos de carácter general y común para todo el personal de los distintos niveles y áreas de trabajo; y 2) contenidos específicos por niveles, áreas y grupos de trabajo.

La razón de tal propuesta de dimensionamiento, en cuanto a su primer aspecto, es la siguiente: todo el personal que trabaja en el campo de la educación de adultos, independientemente de su jerarquía relativa y/o de su función específica de trabajo, debe capacitarse permanentemente en una masa crítica de actitudes, conocimientos, técnicas, instrumentos y determinadas habilidades y destrezas relacionadas con el quehacer de la educación de adultos. Esto estimula un interesante proceso de búsqueda permanente de coherencia en el orden doctrinario, normativo, metodológico y operativo, en el entendimiento ya señalado de pluralidad dentro de un sentido general de unicidad.

El segundo aspecto del señalado dimensionamiento, se justifica por el hecho de que los niveles de responsabilidad y las áreas específicas de trabajo requieren de un núcleo de actitudes, conocimientos, técnicas, instrumentos, habilidades y destrezas, que requieren un tratamiento sumamente intencionado, pero teniendo como soporte el componente universal del proceso de la capacitación permanente.

Lo interesante es percibir que no en todos los casos es aconsejable ni deseable desarrollar los dos aspectos de contenidos en una forma ortodoxa y rigurosamente secuencias. Es decir, para desarrollar la capacitación en su dimensión específica no es indispensable en todos los casos haber concluido el desarrollo de los contenidos de carácter universal. Se puede alternar en forma equilibrada, sólo que dentro del proceso en un primer momento habrá más carga de contenidos universales y una muy introductoria de contenidos específicos y en los momentos ulteriores habrá más carga de contenidos específicos y menor de contenidos universales.

Recuérdese que estamos haciendo señalamientos en torno al proceso de capacitación del personal encargado de promover y apoyar el desarrollo de la educación de adultos. Obviamente, el proceso amplio de capacitación en términos de servicio a las poblaciones meta no ha sido el sujeto del comentario precedente, pues tratándose de él habría que hacer otras consideraciones complementarias.

El administrador debe tener una permanente vocación coordinadora. Ello implica lo siguiente: el reconocimiento de que su entidad administrativa no es la única que realiza acciones de educación de adultos; que ésta no es necesariamente elemento-eje sino más bien elemento de apoyo para el proceso de desarrollo global de las poblaciones-meta; que para servir mejor a dichas poblaciones es conveniente articular esfuerzos y racionalizar recursos; que la referida articulación de esfuerzos se logrará en la medida en que se establezcan formas y mecanismos que permitan buscar permanentemente la coherencia doctrinaria, normativa, metodológica y operacional en relación con el proceso de desarrollo global de las poblaciones-meta y del sentido y alcances del componente educativo de dicho proceso; y que el núcleo básico referencial para definir estrategias de trabajo en el campo de la educación de adultos es el conjunto de señalamientos y definiciones de las poblaciones-meta, como punto de partida para iniciar y participar en el esfuerzo articulado con el conjunto de organizaciones e instituciones que las sirven, dentro de los términos indicativos del Proyecto Nacional.

El administrador debe tener sumamente claro lo relativo a la rentabilidad inmediata y las proyecciones mediatas de las acciones de educación de adultos. Es que la educación de adultos, por naturaleza, tiene un sentido inmediatista y, concurrentemente, futurista. Sería un grave error enfatizar sólo el presentismo en la educación de adultos, como sería igualmente grave insistir única y exclusivamente en el futurismo de la misma.

Hay una conjugación de tiempos históricos en el movimiento de la educación de adultos. El pasado tiene sentido como situación que deja huellas y residuos que se pueden o no prolongar en el tiempo y en el espacio; el presente es el tiempo y el espacio que estamos viviendo en la dinámica viva de sus contradicciones, de sus limitaciones y potencialidades, de sus coyunturas y resquicios para la acción de los hombres; y el futuro es la dimensión de tiempo

y espacio que se viene construyendo en el presente sin dejar de considerar el pasado, es una dimensión conocida parcialmente en cuanto a determinados perfiles que se van construyendo en el presente y desconocida en cuanto a los nuevos perfiles que la imaginación, la creatividad, el trabajo y la aventura del hombre se encargarán de ir configurando más adelante.

### 3. ALGUNOS ASPECTOS A SER CONSIDERADOS EN LA ADMINISTRACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS A NIVEL MUNICIPAL

Como resultado de las experiencias de la Cruzada y con un enfoque prospectivo para un desarrollo más amplio de la educación de adultos, el vice-ministerio de educación de adultos ha establecido la siguiente estructura organizativa:

- i. En el primer escalón, se encuentra el despacho del vice-ministro de educación de adultos, que cuenta directamente con dos órganos de apoyo: asistencia ejecutiva y asesoría.
- ii. Dependiente del despacho del vice-ministro se encuentra la dirección nacional de educación de adultos, que tiene dos sub-direcciones: alfabetización en lenguas y supervisión.
- iii. La dirección nacional de educación de adultos cuenta con el apoyo de dos divisiones técnicas: la división técnico-pedagógica y la división técnico-administrativa.
- iv. De la dirección nacional de educación de adultos dependen administrativamente la sub-dirección departamental de educación de adultos y la subdirección municipal de educación de adultos.

Como se podrá advertir, el nivel municipal es propiamente de base y, como tal, es el espacio en que se realizará la práctica educativa en sus múltiples expresiones. Ya quedó señalado en el presente trabajo, la prioridad de atención que se le estaba otorgando por el referido vice-ministerio. De ahí la necesidad de subrayar un poco en detalle algunos aspectos principales a ser considerados.

#### 3.1 LA INTEGRACION DEL FRENTE INTERNO

Existe una dirección de educación a nivel municipal, cuya responsabilidad es conducir todos los programas educativos a cargo del ministerio de educación en el ámbito de su jurisdicción. Uno de estos programas es el relativo a la educación de adultos. En el mismo nivel municipal existe un sub-director municipal de educación de adultos. No disponemos de informaciones específicas sobre el nivel de relaciones y la atmósfera general de trabajo, que se está dando entre ambas instancias. Sin embargo, la experiencia nos enseña que en la situación señalada pueden presentarse algunos obstáculos sobre los cuales conviene reflexionar.

No estaríamos en condiciones de afirmar si todos los directores municipales de educación son realmente conscientes del sentido y alcances que tiene la educación de adultos en cuanto componente indispensable del Proceso de la Revolución Popular Sandinista. Tampoco si todos ellos tienen el mismo nivel de percepción acerca de la relevancia coyuntural de la educación de adultos para convertirse en la tarea histórica horizontal conducente a profundizar el desarrollo educativo y cultural del pueblo nicaragüense como elemento de apoyo de los otros procesos de la transformación global de la sociedad nacional. No sabemos en qué

medida los directores municipales de educación y sus colaboradores inmediatos han estado familiarizados con la CNA y con los posteriores desarrollos teórico-prácticos sobre la educación popular básica con los adultos.

Si se diera el caso de que el nivel de percepción y de involucramiento de dicho personal en las acciones de educación de adultos hubiera sido limitado, resultaría difícil para tal personal comprender los enfoques y estilos de trabajo que son propios de la educación de adultos y que en Nicaragua ha seguido, en ciertos aspectos, rutas nuevas y pioneras.

De otro lado, estimamos que a lo mejor hay una cierta "reserva" con el personal que trabaja en el campo de la educación de adultos por dos situaciones recientes y de impacto: 1) todo lo que significa la CNA como una manifestación genuinamente representativa de la creación de la Nueva Nicaragua en materia de desarrollo educativo y cultural, que no será fácil superar; y 2) la confianza y la expectativa de la Revolución y del Gobierno al haber acordado al Programa Nacional de Educación de Adultos el más elevado rango burocrático a nivel de vice-ministerio. Estas dos situaciones pueden, de hecho, provocar falsas emulaciones y, de no ser orientadas adecuada y oportunamente, pueden ser fuente propiciadora de tensiones y conflictos burocráticos que no tienen razón de ser.

El desafío está planteado: hay la necesidad de integrar los esfuerzos de la educación de adultos dentro del proceso global del desarrollo educativo municipal. Esto implica la búsqueda de vías estratégicas simples y fraternas para fortalecer el frente de la coordinación interna, en todos los escalones de la red administrativa vigente y en todos ellos con un alto grado de coherencia y vocación de articular esfuerzos para servir mejor a las correspondientes poblaciones-meta.

### 3.2 EL TRABAJO CON LAS ORGANIZACIONES DE MASAS

Como se explicitó anteriormente, la participación de las organizaciones de masas es fundamental para el desarrollo de la educación de adultos. Para lograr tal propósito es indispensable tener un enfoque estratégico-matriz, con tal flexibilidad que permita adaptarlo a las circunstancias propias e intransferibles de un determinado municipio.

El enfoque en referencia debe estar orientado al logro de los siguientes propósitos:

- i. El componente educativo debe ser el elemento de apoyo horizontal de todas y cada una de las tareas revolucionarias específicas, a cargo de las organizaciones de masas. Para ello se requiere intensificar la toma de conciencia de dichas organizaciones sobre el particular y establecer mecanismos y procedimientos de trabajo cooperativo entre éstas y la subdirección municipal de educación de adultos en los aspectos de promoción, apoyo y asesoramiento.
- ii. La subdirección municipal de educación de adultos debe contribuir vigorosamente a la capacitación de cuadros de personal de las organizaciones de masas, con el propósito de

que dichos cuadros puedan generar un efecto multiplicador, algunos de cuyos indicadores sean los siguientes: conformación de una estructura organizativa al interior de las organizaciones de masas, como Elemento Permanente de Promoción Educativa; precisión del sentido y alcances del componente educativo en relación con las tareas asumidas por las organizaciones de masas; capacitación en las áreas de investigación, planeamiento, tecnología educativa y control de programas de educación de adultos; capacitación en el proceso de sistematización de experiencias en materia de desarrollo educativo y cultural.

iii. Cada elemento permanente de promoción educativa debe tener un representante técnico en la subdirección municipal de educación de adultos. De esta manera, dicha dependencia incrementaría su personal con miembros que no son de la planta orgánica, pero que definitivamente están comprendidos en el sistema de trabajo.

La incorporación de los mencionados representantes sería ideal que fuera a tiempo completo. De no ser esto posible, por lo, menos habría que aspirar a un medio tiempo. Sea que los representantes de las organizaciones de masas fueran adscritos a la subdirección municipal de educación de adultos a tiempo completo o a medio tiempo, es importante definir el tipo de trabajo a realizar.

Estimamos que sería un error que tales representantes formaran parte única y exclusivamente de un cuerpo deliberador al interior de la subdirección. Parece que lo adecuado consistiría en que los representantes se adscribieran a las diferentes áreas de trabajo de la citada dependencia, en forma rotativa, como parte de su proceso de capacitación permanente en situación de trabajo.

iv. El representante de la organización de masa ante la subdirección municipal de educación de adultos sería el enlace permanente entre ambas entidades para la concreción y determinación de líneas de participación y apoyo en determinadas tareas. El propósito es que, progresivamente, se vaya percibiendo que la señalada entidad es solamente un elemento de promoción y apoyo para que el pueblo, a través de sus organizaciones de masas, pueda llevar adelante su proyecto de desarrollo educativo y cultural de un lado y, de otro lado, para llevar adelante sus tareas específicas que necesariamente tienen un componente educativo.

v. Una dimensión extraordinariamente sugerente de trabajo cooperativo puede consistir en que la subdirección contribuya al progresivo enriquecimiento de percepción de las organizaciones de masa en materia de desarrollo educativo y cultural, como apoyo para la profundización de su acción revolucionaria. Ello implica de parte de la subdirección, con las organizaciones de masas, la más consciente y amplia socialización: de conocimientos, métodos y técnicas del trabajo educativo, instrumentos, habilidades y destrezas. También ello implica, de ambas partes, una predisposición favorable para el trabajo conjunto y articulado, en cuyo espíritu los logros rebasan totalmente la noción burocratizante de los "créditos institucionales".

### 3.3 EL TRABAJO CON LOS OTROS ORGANISMOS DEL APARATO ESTATAL

Por todo lo planteado en el presente trabajo en la parte relativa a la coordinación, no resulta fácil trabajar con los otros organismos del Estado. Ocurre que también ellos han asumido sus propias tareas y requieren de tiempo y recursos para ejecutarlas.

Generalmente, de parte de los organismos del Estado, hay la percepción de que la educación tiene productos y servicios que corresponden a determinados momentos y secuencias, lo que implica que no es muy clara su percepción acerca de una educación sostenida y permanente. De otro lado, están más familiarizados con las acciones de capacitación en las áreas de su competencia, sea en el orden económico o social. Su experiencia abarca, genéricamente, dos aspectos de capacitación: con el personal de planta y con la población-meta a la cual sirven. En tal sentido, en el mejor de los casos, su percepción del desarrollo educativo es sectorial.

Es considerando este punto de partida que hay que trabajar con tales organismos, para promover acciones intersectoriales dentro del movimiento nacional de educación de adultos.

Sería también conveniente que en todos los escalones de la red administrativa de los organismos estatales y especialmente a nivel municipal, se institucionalizaran los elementos permanentes de promoción educativa, que estarían encargados de estimular y apoyar la capacitación de su propio personal y la capacitación de la correspondiente población-meta.

Los representantes de los elementos permanentes de promoción educativa de los organismos estatales, al igual que en el caso de las organizaciones de masas, deben estar adscritos a la subdirección municipal de educación de adultos, para el logro de los propósitos ya señalados dentro del estilo de trabajo propuesto.

Es importante subrayar el hecho de que por la dinámica que origina el Proceso Revolucionario pueden presentarse ciertas desarticulaciones de esfuerzos, a pesar de que exista el propósito común de hacer un trabajo positivo. Esta y otras situaciones tendrán que irse considerando, progresivamente, para encontrar conjuntamente las respuestas apropiadas. El punto eje de este progresivo dimensionamiento es que la educación de adultos es un elemento universal de apoyo a las tareas revolucionarias y que, desde el punto de vista de servicio, hay unos organismos estatales que por su naturaleza son típicamente sectoriales y otros, como el caso del sector educación, son de cobertura más amplia.

La subdirección municipal de educación de adultos, a través del trabajo coordinado que se va prefigurando, tiene la excelente oportunidad de contribuir al desarrollo institucional de los programas educativos de los organismos del aparato estatal. En el cumplimiento de este propósito, hay algunas acciones de apoyo que merecen subrayarse: asesorar y apoyar en la organización y puesta en marcha de los elementos permanentes de promoción educativa, en el escalón municipal; contribuir a la capacitación de los cuadros de personal encargados del desarrollo educativo y cultural; en la doble dimensión de tal desarrollo que tiene sus propios objetivos y en cuanto componente de todas las tareas revolucionarias a cargo de los organismos estatales; participar, en términos de promoción y apoyo, en las acciones de desarrollo educativo y cultural ejecutadas por dichos organismos, en beneficio directo de la respectiva

población-meta y del personal de apoyo institucional; participar en las acciones referidas a través de múltiples agencias de ejecución, de carácter gubernamental y no gubernamental.

No estará de más insistir, finalmente, en algo que teóricamente en una situación revolucionaria se da por obvio, pero que en la práctica resulta a veces siendo un obstáculo. Nos referimos a los diversos estilos de trabajo y modelos de administración establecidos, en la práctica, en cada uno de los organismos estatales.

En unos casos, la tónica es de descentralización; en otros, de desconcentración; y a lo mejor no falta uno que otro, que tenga un modelo altamente centralizado. La opción de modelo administrativo que se haya asumido en la práctica, independientemente de los términos de su formulación teórica, repercute necesariamente en el nivel municipal.

Considerando tal posibilidad, no es descartable que a nivel de municipio y en relación con el desarrollo educativo y cultural, unos organismos, estatales tengan mayor capacidad de decisión y gestión que otros, a pesar de que el Proceso Revolucionario establezca políticas generales para todos ellos. En realidad, el punto que estamos tratando de explicitar es el comportamiento de la administración, en la hipótesis de una práctica social asumida y en un escalón concreto como es el municipio. Si se diera tal situación, es un asunto que con mucho tacto debe comunicarse a las instancias administrativas superiores, para que éstas las consideren directamente con sus correspondientes homólogos.

### 3.4 MECANISMOS DE COORDINACION EXTERNA

Se ha señalado la relevancia que para el movimiento municipal de la educación de adultos tiene la participación de las organizaciones de masas -a las que cabría agregar la participación de otros organismos no gubernamentales- y el conjunto de organismos gubernamentales. La participación institucionalizada de tales entidades indudablemente generará una dinámica que, para apoyarla, es conveniente precisar los mecanismos. Con este propósito, proponemos las siguientes líneas de acción-reflexión:

- i. Las reuniones periódicas son necesarias y deseables, pero ellas no son en sí mismas instancias únicas y exclusivas de la coordinación.
- ii. La coordinación debe estar presente en todos y cada uno de los eventos del ciclo orgánico de la administración: investigación, planeamiento, ejecución y control (supervisión, evaluación y seguimiento).
- iii. La coordinación debe operacionalizarse a través de la elaboración y ejecución de proyectos de acción conjunta de desarrollo educativo y cultural, que pueden orientarse a uno de los siguientes propósitos: desarrollo educativo y cultural en su más amplio sentido; componente educativo de un proyecto que alcanza a una determinada organización de masas o a un cierto organismo estatal; componente educativo que alcanza a algunas organizaciones de masas y/o algunos organismos estatales; componente educativo universal de tareas revolucionarias, a cargo de todas las organizaciones de masas y de todos los organismos estatales.

iv. La subdirección municipal de educación de adultos es la entidad de promoción y apoyo del movimiento municipal de la educación de adultos. Consecuentemente, para los propósitos de la coordinación, no es la entidad-eje sino la entidad promotora y de apoyo, a un nivel de secretariado técnico.

v. La permanente información y comunicación debe darse en los distintos niveles: jefes, personal técnico y personal de base.

vi. Debe propiciarse acciones conjuntas de capacitación, con la participación de las organizaciones de masas, de otros organismos no estatales y de organismos estatales, como una opción táctica que favorezca el proceso de la búsqueda permanente de la coherencia doctrinaria, normativa, metodológica y operacional para la profundización del movimiento de la educación de adultos en los municipios.

vii. En las acciones conjuntas de desarrollo educativo y cultural, a cargo de las entidades señaladas, debe racionalizarse al máximo la utilización de recursos de diversa naturaleza: humanos, financieros, tecnológicos, capacidad instalada para usos educativos, materiales e infraestructura física, tanto de parte de dichas entidades como de las mismas poblaciones-meta.

viii. Es particularmente importante subrayar la plena utilización del potencial humano a nivel de municipio. Organizar un banco de recursos humanos y hacer uso eventual de recursos humanos de otros municipios, en calidad de apoyo, son acciones que pueden tener mucho sentido.

ix. Conviene estimular el más amplio intercambio de personal a nivel dirigente, técnico y operativo en las múltiples tareas del movimiento municipal de educación de adultos. Estos contactos van creando un espíritu de equipo que rebasa los esquemas formales de la acción simplemente institucional.

### 3.5 USO DE RECURSOS Y DE LA CAPACIDAD INSTALADA DE LAS ORGANIZACIONES DE MASAS, ORGANISMOS ESTATALES Y DE LAS COMUNIDADES LOCALES

Se ha subrayado que el uso de recursos ha de hacerse con un criterio altamente racionalizado. Sin embargo, esto no es suficiente. Es menester que los administradores de educación de adultos seamos capaces de contribuir a que las personas e instituciones involucradas en el movimiento de la educación de adultos tengan una clara percepción de que somos un país pobre y que, por tanto, no tiene sentido asumir comportamientos propios de la mentalidad de los países ricos.

Lo referido anteriormente, en materia de uso de recursos, tiene algunas aplicaciones: i) hay que usar los recursos, aprovechando al máximo lo que produce la zona en que estamos viviendo y trabajando; ii) es indispensable exigir de nuestra creatividad para idear, producir y utilizar materiales educativos con las materias primas de que se disponen y por tanto evitando sofisticación y costos elevados; iii) resulta fundamental utilizar los desechos y desperdicios para preparar materiales e instrumentos educativos.

En lo concerniente al uso de la capacidad instalada para fines educativos, la CNA ha dejado una valiosa experiencia, que es importante analizar y proyectarla para el movimiento de la educación de adultos, cuyos rasgos esenciales se van definiendo cada vez más nítidamente. En la línea de tales decisiones, resulta sumamente claro que el movimiento de la educación de adultos requiere la permanente y sostenida vocación educadora de la sociedad nacional, cuyo soporte es la plena toma de conciencia de que la educación es una responsabilidad social de hombres, organizaciones, instituciones y pueblos de la sociedad nacional en su conjunto.

Acorde con tal responsabilidad, corresponde a los señalados elementos de gestión educativa ir generando espacios educativos con imaginación y, simultáneamente, con un claro sentido de las realidades. Tal situación no se dio espontáneamente durante ICNA; y no habría razón alguna para esperar un cambio radical en relación con el proceso largo y permanente de la educación de adultos.

Ello está reclamando la necesidad de que, teniendo en cuenta las características propias de cada municipio y las orientaciones generales emanadas del vice-ministerio de educación de adultos, se defina un enfoque estratégico para la gradual ampliación del uso de la capacidad instalada de las organizaciones de masas y de otras entidades de carácter gubernamental, de los organismos estatales y de las comunidades locales y de sus instituciones para la ejecución de las múltiples expresiones del desarrollo educativo y cultural, a nivel de municipio.

No se trata aquí de hacer una abstracción de la realidad, sosteniendo que todo esto está exclusivamente destinado a la población adulta. Los administradores de educación de adultos deben tener la percepción inequívoca de que lo que se persigue es promover el desarrollo educativo global de una determinada población-meta que tiene niños, adolescentes y adultos; y que la educación de adultos es, en uno de sus sentidos fundamentales, una vía estratégica para el logro del señalado propósito.

El enfoque estratégico en referencia debe considerar, por lo menos, los siguientes elementos básicos: i) motivación; ii) inventario de la capacidad instalada de cada comunidad local, teniendo en cuenta la realidad y potencialidad de los distintos agentes educativos involucrados; iii) procedimientos para el uso, conservación y mantenimiento de la capacidad instalada de cada comunidad local; iv) procedimiento de evaluación del uso de la capacidad instalada de cada comunidad local; v) plan de reactivación del uso pleno de la capacidad instalada de la comunidad local para fines del desarrollo educativo y cultural.

Esto que se propone específicamente para la comunidad local, debe extenderse a los otros agentes señalados: organizaciones de masa, otras organizaciones no gubernamentales y organismos estatales, que tienen su ámbito de acción en un determinado municipio.

### 3.6 CENTRO MUNICIPAL PRODUCTOR DE MATERIALES EDUCATIVOS EN APOYO AL MOVIMIENTO POPULAR DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Hemos precisado en el presente trabajo que no es posible tener un curriculum nacional único para todo el país en materia de desarrollo de la educación de adultos. Tal instrumento puede estar magníficamente formulado desde el punto de vista técnico, tener sólidos fundamentos en el orden social y puede tener otras características positivas. Sin embargo, no es totalmente válido; es una abstracción. Se refiere de un modo genérico a todos los grupos humanos que conforman una nación y no a un grupo en particular; el sujeto de la educación de adultos no está definido en su contexto específico; es, por tanto, una falsa generalización.

Descartado el curriculum único, una alternativa razonable -sobre la cual hay amplio consenso internacional- consiste en establecer una política de desarrollo curricular considerando las diferentes expresiones del movimiento de la educación de adultos; diseñar un curriculum-matriz; capacitar, a través de distintas modalidades, al personal involucrado en las tareas de desarrollo curricular; y asesorar y apoyar, desde el órgano central o nacional, las acciones de desarrollo curricular diversificado, a cargo de las correspondientes unidades operacionales.

La puesta en marcha del curriculum diversificado, requiere obviamente material educativo también diversificado. ¿Cómo atender tal requerimiento? Una hipótesis, a nivel de respuesta, puede consistir en la creación y funcionamiento de un centro municipal productor de materiales educativos en apoyo al movimiento popular de la educación de adultos. Algunos criterios básicos a ser considerados pueden ser, entre otros, los siguientes:

i. Habría un equipo de trabajo, a nivel municipal, exclusivamente dedicado a la elaboración, experimentación, asesoramiento y apoyo en el campo de material educativo para las acciones de educación de adultos.

ii. El equipo de trabajo se conformaría teniendo en cuenta, entre otros, dos aspectos básicos: 1) la necesidad de que tenga una conformación interdisciplinaria, que exigirá un personal de las diversas áreas de trabajo de la educación de adultos; y 2) la necesidad de que tenga una conformación intersectorial, que implicará la incorporación de personal de las organizaciones de masas y otras organizaciones no gubernamentales y de los organismos estatales.

iii. Las funciones principales del Centro podrían ser las siguientes:

a. Investigar y experimentar para elaborar prototipos de material educativo que apoyen a los sub-programas del programa municipal de educación de adultos, a través de sus distintas modalidades operacionales.

b. Capacitar a los correspondientes cuadros de personal de las organizaciones y organismos para el adecuado empleo de dichos prototipos; y a los cuadros de personal de las comunidades locales.

c. Evaluar los prototipos, hacer los reajustes que la experiencia aconseja y proponer a quien corresponda la expansión del uso de los prototipos con las especificaciones pertinentes.

d. Capacitar permanentemente a los cuadros de personal referidos por las organizaciones y organismos en el proceso de elaboración de material educativo para grupos específicos dentro del municipio, tanto de las áreas urbanas como de las áreas rurales.

e. Promover y apoyar la organización y funcionamiento de las unidades de elaboración de material educativo, a cargo de las organizaciones y organismos; y de las unidades operativas de las propias comunidades locales.

f. Elaborar manuales y guías con el propósito de socializar los conocimientos, técnicas, instrumentos, habilidades y destrezas, requeridos por el proceso de elaboración de materiales educativos.

g. Intercambiar experiencias, trabajos y personal con centros similares de otros municipios del país.

h. Sistematizar su experiencia y hacerla conocer a todas las subdirecciones municipales de educación de adultos, utilizando para el efecto el canal administrativo establecido por el viceministerio de educación de adultos.

iv. El Centro, en su estructura organizativa, evidenciaría la naturaleza plural de su composición. La coordinación general correspondería a la subdirección municipal de educación de adultos y la coordinación de áreas a los representantes de las organizaciones y organismos referidos. Los equipos funcionales de trabajo se integrarían considerando situaciones rigurosamente técnicas.

v. Habría una infraestructura-base del Centro, habilitada por el ministerio de educación, a través de la dirección municipal de educación. En el proceso de desarrollo institucional del Centro, podrían crearse sub-centros para tareas específicas que se consideren necesarias.

vi. En cuanto a las unidades de elaboración de material educativo, se otorgaría atención preferencial a las que correspondan a las comunidades locales. Para lograr este propósito, en la primera etapa se intensificaría el apoyo y asesamiento a las unidades de operación de las organizaciones y organismos, en el entendimiento de que éstas generarían un efecto multiplicador en beneficio de las poblaciones-meta del municipio.

vii. El Centro tendría en su primera etapa múltiples fuentes de financiamiento, provenientes de la contribución financiera de las organizaciones y organismos que lo auspician. En una segunda etapa, el Centro fomentaría un progresivo autofinanciamiento, a través de la venta de servicios que haga a las organizaciones y organismos.

En relación con esto último, el supuesto es que el Centro es una entidad de servicio social en el área de desarrollo educativo y cultural y, por lo tanto, ajeno a todo espíritu e interés de lucro. En tal sentido, el progresivo autofinanciamiento podría servir para cubrir parte de los costos de operación y parte de los costos de expansión de las áreas de servicio del Centro.

## CONCLUSIONES

1. El Taller sobre Educación de Adultos, realizado en Nicaragua en la ciudad de Granada del 24 al 26 de octubre de 1980, demostró la viabilidad de un diálogo reflexivo, crítico y creativo con la participación del personal nacional de los diferentes niveles de función y de responsabilidad, y de un grupo de extranjeros en calidad de invitados especiales. El enfoque metodológico consistió en la sistematización crítica de la experiencia educativa global y el planteamiento de hipótesis de trabajo en áreas específicas de la misma, orientadas a la consolidación, promoción y organización del movimiento nacional de la educación de adultos en Nicaragua.

2. La Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA) se definió como una tarea inicial básica profundamente vinculada a los objetivos económicos, sociales y políticos del Proceso de la Revolución Popular Sandinista. Logró reducir el analfabetismo de 50.35% a 12.96%. Fue un proyecto político con dimensión educativa. Fue también la expresión inicial de la búsqueda de una nueva educación para una nueva sociedad y, por tanto, punto de partida para construir un programa nacional de educación de adultos.

3. La CNA tuvo un modelo organizativo centralizado en cuanto a políticas y estrategias y, desconcentrado, operacionalmente. Dicho modelo fue ágil y flexible y no estuvo supeditado al ordenamiento burocrático convencional del ministerio de educación. Combinó las estructuras organizativas formales y no formales, éstas últimas a través de la activa participación y co-responsabilidad de los organismos de masas.

4. Uno de los subproductos de la CNA fue la creación del Vice-Ministerio de Educación de Adultos. Este nuevo organismo trata de optimizar la infraestructura organizativa de la CNA, articulándola con el ordenamiento del Estado; y está en proceso de perfilar su modelo organizativo que le permita convertirse en el elemento nucleador y promotor del movimiento nacional de educación de adultos.

5. Los objetivos, políticas y estrategias de este nascente movimiento nacional de educación de adultos vienen siendo progresivamente definidos, en el sentido de que la Cruzada Nacional de Alfabetización y las acciones educativas posteriores a ella son programas y proyectos educativos que tienen una irrecusable dimensión política, porque son componentes del Proyecto Nacional de la Revolución Popular Sandinista.

Está en proceso de definición la estructura organizativa del sistema, en el plano formal e informal. Ello implica que hay unos elementos del sistema que tienen una pertenencia formal y subordinación administrativa a un agente central de conducción; y hay otros elementos - que estando directamente asociados al logro de objetivos comunes y estando en situación de interrelación e interdependencia con los elementos anteriormente referidos- no dependen burocráticamente de dicho agente central de conducción. La experiencia histórica del desarrollo institucional demuestra que las estructuras no formales del sistema son las más duraderas y las que, debidamente utilizadas, pueden reactivar a las estructuras formales y darles una proyección mucho más significativa.

6. Es importante subrayar la sugerente aportación de Nicaragua a la comunidad internacional en el esfuerzo que viene haciendo en materia de desarrollo institucional, una de cuyas expresiones es la estructura administrativa del vice-ministerio de educación de adultos. Tal estructura, a diferencia de otros casos nacionales, está surgiendo de prácticas sociales vivas que emergen de la situación real que vive el país y de la dinámica del Proceso Revolucionario.

7. En los distintos trabajos de educación de adultos que se vienen realizando en Nicaragua hay un acento en la flexibilidad. La percepción es que la educación de adultos, por su naturaleza y características, tiene un sentido profundamente dinámico y debe adaptarse permanentemente al ritmo de la dinámica social que va generando la nueva situación que vive el país.

Una hipótesis de trabajo es que tal principio normativo sea complementado con la diversificación. Ella permitirá no sólo la amplitud general de horizonte para encarar situaciones problemáticas específicas, sino estimulará la necesidad de considerar que la educación de adultos -a partir de principios y enfoques metodológicos de carácter universal- tiene que buscar respuestas en atención a poblaciones-metas ubicadas en espacios específicos. La diversificación, en relación con el movimiento nacional de educación de adultos, permite hacer en profundidad análisis de contextos como punto de partida para plantear modelos de desarrollo educativo que se inscriban en la pauta cultural de las poblaciones-meta y que sean una respuesta para sus necesidades y expectativas en el orden económico y social.

8. Los elementos de investigación, capacitación, planamiento, organización y tecnología educativa están íntimamente relacionados, son interdependientes y forman parte de un proceso orgánico de trabajo. La experiencia histórica de América Latina muestra la desarticulación burocratizada en la que en muchos casos se incurre como práctica corriente y aceptada. A este respecto, es importante subrayar la necesidad de un desarrollo equilibrado de los elementos señalados en la dimensión macro y micror. En Nicaragua se advierte un esfuerzo consistente orientado al logro de este propósito.

9. Se ha explicitado en el Taller un logro muy importante: la coherencia de concepción de la educación de adultos a nivel del mencionado vice-ministerio. Se advierte también que tal coherencia se está haciendo extensiva a las organizaciones de masas. No obstante, dista todavía de ser una tarea nacional, en la amplitud y profundidad propias de una coordinación para el movimiento nacional de la educación de adultos.

Aquí es donde el enfoque estratégico entra en juego. Sería irreal e ingenuo plantear la dicotomía entre post-alfabetización y otras tareas revolucionarias asumidas por las organizaciones de masas. También tendría el mismo sentido esperar que ellas se dediquen únicamente o esencialmente a la post-alfabetización. Parece ser que la alternativa óptima consiste en lograr que conscientemente las organizaciones de masas y otras entidades de carácter no estatal, así como el conjunto de organismos del aparato estatal, institucionalicen la vigencia y legitimidad de la educación de adultos, en sus múltiples manifestaciones, como un componente absolutamente indispensable de todas las tareas a su cargo.

10. El hecho de que en una sociedad nacional se esté dando un proceso de profundos cambios sociales, no implica que automáticamente haya una total reestructuración del aparato administrativo del Estado y que las personas que trabajan en el interior de tal aparato tengan una actitud totalmente nueva, algo así como si emergiera de pronto un nuevo código burocrático. El aparato administrativo estatal, incluso dentro de una situación revolucionaria, tiene su propia "lógica" y un ritual de mecanismos y procedimientos que no resulta fácil superar sólo porque retóricamente se critique la burocratización de las entidades del Estado. Algunos de estos mecatúsmos y procedimientos son indispensables, nos guste o no. Hay otros que sí deben simplificarse y, mejor aún, eliminarse por inoperables e inútiles. Se puede asumir la práctica de la burocratización en el contexto capitalista, así como en el socialista. De hecho puede haber variantes en los dos sistemas, pero no hay duda que es una rémora contra la cual corresponde ejercitar una actitud crítica permanente.

11. El perfil del administrador revolucionario en el campo de la educación de adultos se irá construyendo a lo largo de la práctica social. Lo que proponemos en el presente trabajo son un conjunto de señalamientos, con la inquietud de incitar a la reflexión y a la búsqueda de respuestas que se ajusten a la situación nacional que vive Nicaragua.

12. En el tema 3 sobre algunos aspectos a ser considerados en la administración de la educación de adultos a nivel municipal, se proponen sugerencias relacionadas con: la integración del frente interno, el trabajo con las organizaciones de masas, el trabajo con los organismos del aparato estatal, mecanismos de coordinación externa, uso de recursos y de la capacidad instalada de las organizaciones de masas-organismos estatales y de las comunidades locales y centro municipal productor de materiales educativos en apoyo al movimiento popular de la educación de adultos.

El denominador común de las sugerencias que se formulan es su viabilidad operacional, teniendo en cuenta las características y definiciones del Proceso de la Revolución Popular Sandinista en materia de desarrollo educativo.

## BIBLIOGRAFIA

ARCE CASTAÑO, Bayardo. Discurso pronunciado durante la clausura de la Asamblea Nacional de Cuadros y Militantes del FSLN "Héroes de Nandaime". Managua, 1980.

BARRETO, Pablo Emilio. El Repliegue de Managua a Masaya. México,

D.F., Ed. Cartago, 1980.

BORGE MARTINEZ, Tomás. Discurso pronunciado durante la apertura de la Tercera Asamblea de Cuadros y Militantes del FSLN "Héroes de Nandaime". Managua, 1980.

CARRION, Carlos. Conclusiones del Primer Congreso Nacional de Alfabetización "Georgino Andrade Rivera". Managua, 1980.

JARA H., Oscar. Educación popular: la dimensión educativa de la acción política. Managua, 1980.

MANAGUA. MINISTERIO DE EDUCACION. Comunicado Oficial de la Dirección Nacional sobre las Resoluciones de la Tercera Asamblea de Cuadros y Militantes "Héroes de Nandaime". Managua, 1980.

--La Cruzada en Marcha. Boletines Nos. 1 al 17. Managua, 1980.

--19 de julio. Revista de Sostenimiento. Nos. 1 y 2. Managua, 1980.

--Discurso del Comandante Bayardo Arce Castaño. Managua,

1980.

--Documento de base del Taller sobre Educación de Adultos.

Managua, 1980.

--La educación en el primer año de la Revolución Popular Sandinista. Managua, 1980.

Informe de la Comisión de post-alfabetización al II Congreso Nacional de Alfabetización. Managua, 1980.

--Intervención del Comandante de la Revolución, Compañero Carlos Núñez, en la apertura del Primer Congreso Nacional de Alfabetización "Georgino Andrade Rivera". Managua, 1980.

--"Primera asamblea de evaluación del trabajo de la alfabetización en la costa atlántica-Zona de Zelaya". Managua, 1980.

NUÑEZ TELLEZ, Carlos. Un pueblo en armas. Managua, Sección Nacional de Propaganda y Educación Política del FSLN, 1980.

--Las tareas de la juventud y de los cristianos como parte integrante de la revolución. León Instituto Técnico "La salle", 1980.

ROTHSCHUH TABLADA, Guillermo. Los guerrilleros vencen a los generales. León, Instituto Técnico "La Salle", 1980.

RUIZ, Henri, Discurso pronunciado en el acto de conmemoración de las "Heroicas Jornadas Combativas de Octubre". Managua, 1980.

SELSER, Gregorio. Sandino, general de hombres libres. Costa Rica. Ed. Universitaria Centroamericana, 1979.

TIRADO, Víctor. Discurso pronunciado en la III Asamblea Nacional de Cuadros y Militantes del FSLN "Héroes de Nandaime". Managua, 1980.

## EXPERIENCIA 4:

### ADMINISTRACION DE PROYECTOS DE EDUCACION DE ADULTOS DENTRO DEL DESARROLLO GLOBAL DE LAS AREAS RURALES: OBSTACULOS PRINCIPALES

## SUMARIO

### PRESENTACION

#### 1. MARCO DE REFERENCIA

1.1 La pobreza como producto de la desigualdad social

1.2 La educación de adultos como instrumento estratégico para contribuir a reducir las desigualdades sociales, particularmente en las áreas rurales

1.3 La educación de adultos como componente del desarrollo rural integrado en la región

1.4 El sentido de la administración de la educación de adultos como componente del desarrollo integral de las áreas rurales

#### 2. OBSTACULOS PRINCIPALES EN LA ADMINISTRACION DE LOS PROYECTOS DE EDUCACION DE ADULTOS COMO COMPONENTE DEL DESARROLLO INTEGRAL DE LAS AREAS RURALES

2.1 Obstáculos en relación con el sistema social:

2.2 Obstáculos en relación con el desarrollo educativo-institucional

2.3 Obstáculos en relación con las comunidades rurales

### CONCLUSIONES

### BIBLIOGRAFIA

## PRESENTACION

Este trabajo es producto de las experiencias de campo del autor. Es, en su mejor sentido, la explicitación teórica de una práctica social diversificada en el amplio escenario regional.

1. Se presentan dos temas básicos: 1) marco de referencia y 2) obstáculos en la administración de los proyectos de educación de adultos que son componentes del desarrollo integral de las áreas rurales.

En el tema 1 se hacen consideraciones en torno a los siguientes tópicos: la pobreza como producto de la desigualdad social; la educación de adultos como instrumento estratégico para contribuir a reducir las desigualdades sociales, particularmente en las áreas rurales; la educación de adultos como componente del desarrollo rural integrado en la región; y el sentido de la administración de la educación de adultos como componente del desarrollo integral de las áreas rurales.

En el tema 2, teniendo como basamento los señalamientos del marco de referencia, se hace una descripción y análisis de los obstáculos que tienen los proyectos de educación de adultos comprendidos dentro del proceso más amplio del desarrollo integral de las áreas rurales.

Se plantean tres categorías de obstáculos. La primera se refiere a un conjunto de dificultades externas a los proyectos de educación de adultos e inherentes a la fisonomía y características del correspondiente sistema social. Se analizan los siguientes elementos: conciencia política y social acerca de las desigualdades sociales; percepción multívoca del desarrollo rural integrado; el pálido dimensionamiento del componente educativo en los procesos de desarrollo; educación de adultos o desarrollo educativo global como parte del desarrollo rural integrado; inexistencia o limitada vigencia en los países de planes regionales y comunales de desarrollo; la postulación teórica de la participación de la comunidad; socialización de conocimientos, técnicas e instrumentos; la percepción institucional del desarrollo rural integrado y los obstáculos institucionales a dicho proceso.

La segunda categoría de obstáculos se relaciona con el desarrollo educativo-institucional y comprende los siguientes elementos de análisis: la no definición de políticas y estrategias de educación de adultos como componente del desarrollo rural integrado; la descoordinación interna en materia de desarrollo educativo; la limitada capacitación de los cuadros de personal; la constitución y funcionamiento de los equipos interdisciplinarios; generalizada verticalidad de la estructura organizativa; dificultades logístico-operacionales.

La tercera categoría de obstáculos trata algunas situaciones relativas a las propias comunidades rurales: limitaciones en materia de desarrollo cultural y educativo; desconfianza; carencia de organización o debilidad de la misma; migración, particularmente de jóvenes; cohesión interna; limitación de recursos para la ejecución de proyectos.

Los elementos de análisis de las tres categorías señaladas son simplemente referenciales en el amplio espectro de la problemática global que se plantea.

Las conclusiones presentan una macrovisión esencial de los dos temas tratados.

La bibliografía está referida básicamente a situaciones de la región, pero hay una apertura al estudio de experiencias de otras regiones del mundo.

## I. MARCO DE REFERENCIA

### 1.1 LA POBREZA COMO PRODUCTO DE LA DESIGUALDAD SOCIAL

Diversos autores y tratadistas desde hace mucho tiempo atrás vienen abordando la problemática de las desigualdades sociales. Las percepciones son obviamente distintas, dependiendo ello del punto de partida de carácter filosófico, ideológico y/o religioso. Sin embargo, en general, se considera que la desigualdad social es la desigual distribución entre los grupos y clases sociales, sexos y razas de una sociedad nacional, de por lo menos, lo siguiente: ingresos y consumo de alimentos, propiedad, derecho al trabajo, acceso a los servicios básicos, poder político, movilidad social, estatus. Siendo la distribución desigual, el resultado es que hay quienes tienen más y quienes tienen menos. Conocer cuánto más y cuánto menos, implica referirse a una estructura social concreta en que hay diversidad de grados cualitativos.

La desigualdad se ha debatido históricamente desde el punto de vista ético, filosófico, político. Los acentos o énfasis en determinados aspectos relevantes de la problemática en referencia están asociados a la evolución del pensamiento humano en lo ideológico, a la concepción del desarrollo y a las características propias de los momentos histórico-culturales en la marcha de la humanidad.

Hay -como lo expresa Malcolm Adiseshiah- "lágrimas de cocodrilo" en torno a la desigualdad social a nivel de personas, instituciones y países. En el fondo de la cuestión se plantea el problema permanente de la naturaleza humana y su vocación de poder y dominación. Es un debate bastante antiguo y siempre actual. Los énfasis varían en relación con sus componentes, algunos de los cuales son requerimientos y necesidades de los tiempos históricos que se viven. En lo esencial, el problema de la desigualdad existe y es un desafío permanente para los hombres, los pueblos y los sistemas socio-económicos vigentes.

En Occidente -y más específicamente en América Latina- hay un arduo proceso de búsqueda de la igualdad, aunque en los tiempos en que vivimos hay en nuestra región un abismo entre el perfil real de las situaciones nacionales y el perfil ideal, multifacético y difuso por la diversidad de percepciones, necesidades y aspiraciones que se generan en el mundo convulsivo y tenso que vivimos.

Esta diferencia abismal, como lo plantea Hugo Fernández, está motivando que en América Latina y el Caribe la mayoría de las sociedades nacionales busquen por lo menos la equidad, que podría ser definida como "la seguridad de cada persona de contar con bienes y servicios en proporción suficiente como para tener una vida libre de hambre y enfermedades y con razonable confort y bienestar".

En el tercer mundo la mayoría de la población es pobre; y un cuarto de la población de los países altamente industrializados está comprendida en una situación de pobreza. En ambos casos se reconoce, éticamente, que tal situación debe ser superada y eliminada. Este planteamiento convergente -a pesar de la diversidad de expresiones culturales, sistemas sociales y enfoques ideológicos- se debe al hecho de que, desde cualquier perspectiva de análisis, la pobreza es el resultado o producto de algo que es sustancialmente desigual. La des-

igualdad es "éticamente mala, socialmente injusta y económicamente no óptima'<sup>12</sup>.

Hay algunos intentos de categorización de las desigualdades sociales. En una propuesta tentativa de Aldo Solari, en relación con América Latina y el Caribe, se consideran cuatro categorías:

- i. Desigualdades estructurales, que dependen de la naturaleza y características de los correspondientes sistemas socio-económicos;
- ii. Desigualdades sexuales, en cuanto desigual distribución de derechos y oportunidades que en sus respectivas sociedades nacionales tienen mujeres y hombres;
- iii. Desigualdades físicas, concernientes a la ubicación y condiciones geográficas, así como a la diversidad y riqueza de recursos naturales; y
- iv. Desigualdades por origen racial.

Así planteada la problemática global en cuestión, la pobreza es una de las manifestaciones de la desigualdad. De esto se deriva, lógicamente, que en el supuesto de eliminarse la pobreza en un espacio físico y social determinados, ello no conduciría automáticamente a la igualdad, si concurrentemente no se cumplieran otras condiciones, cuyo dimensionamiento depende de los distintos niveles de percepción y de las opciones que se asuman.

De conformidad con los datos de la CEPAL<sup>4</sup> al promediar la década del 80 unos 85 millones de personas del sector rural vivirán a nivel de subsistencia en América Latina, representando el 70% de la población agrícola de la región.

Los bajos ingresos y aún su distribución desequilibrada no son, ciertamente, la única característica de la pobreza rural. Esta es un fenómeno multifactorial<sup>5</sup>, algunas de cuyas expresiones son las siguientes:

- desigual distribución del ingreso
- desequilibrio entre estructura económica y demográfica
- desempleo y subempleo rural
- bajos salarios agrícolas
- mecanización agrícola
- falta de organización de los trabajadores agrícolas
- el uso de la tierra
- el acceso a la tecnología

-el acceso a los servicios de comercialización

-acceso limitado a los servicios básicos, que conlleva restricciones en la utilización de los servicios de salud, educación, vivienda, incluyendo también el suministro deficiente de agua potable y alcantarillado, así como de los servicios de electricidad.

Al iniciarse la década de los ochenta, según las referencias de CEPAL, había en América Latina 147 millones de pobres, de los cuales 80 millones correspondían a las poblaciones de las áreas rurales y 67 millones correspondían a las poblaciones de las áreas urbanas. Esta fría y objetiva comprobación, está indicando que la pobreza en América Latina es un fenómeno plenamente vigente y que no ha sido reducida substancialmente pese a los esfuerzos que se han realizado hasta ahora.

Esta situación -que vive causando cada vez más agudos conflictos sociales- está planteando a los gobiernos de los países de la región la urgente e insoslayable necesidad de definir acciones para eliminar la pobreza o por lo menos reducirla.

A través de los pronunciamientos de los países en los foros regionales e internacionales, la pobreza no es fenómeno accidental ni se da en forma homogénea en todos los países de América Latina y el Caribe y ni siquiera dentro de un determinado país. Los diferentes niveles de percepción se dan cuando se trata de identificar las razones de tal fenómeno y de proyectar acciones específicas orientadas a su eliminación o reducción.

Independientemente de las distintas concepciones acerca de la pobreza, es un hecho real el fenómeno de la pobreza rural. Es un hecho también que en el fenómeno concurren una serie de factores que se interrelacionan entre sí y que son interdependientes y cuyos efectos de interrelación e interdependencia son muchos más agudos que la simple suma aritmética de sus componentes.

En la experiencia de América Latina, tal como lo refiere Hugo Fernández, se pueden identificar dos grandes enfoques estratégicos para encarar el problema de la pobreza:

i. Enfoque estratégico-estructural y global, orientado a modificar sistemáticamente y con acción multisectorial, la complejidad de causas y manifestaciones de la pobreza.

ii: Enfoque estratégico de carácter reformista, orientado a superar la pobreza en una forma parcial y fragmentaria, ya sea en específicas áreas geográficas pre-seleccionadas o mediante la eliminación de una o más manifestaciones de la pobreza de un sector poblacional determinado.

En la perspectiva del primer enfoque estratégico, las sociedades nacionales deben definir e implementar cambios estructurales profundos, en cuyo contexto la pobreza rural es asumida como parte de una estrategia global de desarrollo económico, que incorpora a la población adulta al proceso productivo y hace accesible los beneficios del desarrollo a todos los trabajadores.

En relación con el segundo enfoque estratégico, las sociedades nacionales deben definir e implementar algunos cambios que sean necesarios, pero que sean también coherentes con la naturaleza y características del vigente sistema socio-económico. No puede espasarse, por tanto, cambios estructurales profundos, sino mejorar cualitativas y de optimización de las opciones asumidas por la prevaleciente estrategia de desarrollo económico.

En el panorama regional: Cuba, Perú -en lo que llamó "la primera fase de su Proceso Revolucionario" (1968-1975)- y más recientemente Nicaragua, en la intencionalidad política del Proceso de la Revolución Popular Sandinista, instaurado el 19 de julio de 1979, son países que asumieron el primer enfoque estratégico. La gran mayoría de los gobiernos de los países de América Latina y el Caribe han asumido el segundo enfoque estratégico, aunque ciertamente es pertinente subrayar la diversidad de matices en el orden de perfiles culturales y sustantaciones ideo-políticas.

Una de las alternativas más caracterizadas, en relación con el segundo enfoque estratégico, es lo que se ha dado en llamar el desarrollo rural integrado.

## 1.2 LA EDUCACION DE ADULTOS COMO INSTRUMENTO ESTRATEGICO PARA CONTRIBUIR A REDUCIR LAS DESIGUALDADES SOCIALES, PARTICULARMENTE EN LAS AREAS RURALES

Frente al panorama anteriormente referido ¿cuál es la función que corresponde a la educación de adultos? La experiencia histórica de América Latina pareciera no favorecer en el momento actual el desarrollo de la educación de adultos, porque los núcleos de poder son represivos y no están interesados en beneficiar realmente el desarrollo de las grandes mayorías. Sin embargo, hay resquicios estratégicos que están permitiendo actuar, aunque sea en forma bastante limitada; y se ven posibilitados por los siguientes hechos:

i. Es cada vez más evidente la agudización de la pobreza, particularmente en las áreas rurales. Tal situación no puede seguir intensificándose, porque sería sumamente riesgoso para cualquier sistema social. Consecuentemente, hay la necesidad de reaccionar en alguna forma y afrontar tan agobiante situación problemática.

ii. Hay una creciente sensibilización en la región por disminuir drásticamente la situación de analfabetismo antes de iniciar el siglo XXI.

iii. Inclusive dentro de situaciones de represión, con ser limitada la capacidad de presión y/o de gestión de determinados grupos humanos, se busca afanosamente la comprensión por los respectivos gobiernos de que hay necesidad de promover y apoyar la emergencia de proyectos de incidencia económico-social a nivel de las comunidades locales, teniendo como uno de sus componentes al desarrollo educativo a través de sus múltiples expresiones convencionales y no convencionales.

iv. Si bien la experiencia histórica de América Latina muestra que solamente los cambios radicales en los proyectos políticos pueden hacer de la educación de adultos una tarea histórica de primera magnitud, no es menos cierto que también en otras situaciones la educa-

ción de adultos tiene potencialmente la posibilidad de sensibilizar a las gentes, instituciones y gobernantes acerca de la problemática de las desigualdades sociales, partiendo del reconocimiento de un pluralismo cultura], ideológico y político.

Es un hecho que en América Latina la educación, en determinados momentos histórico-nacionales, ha contribuido a afirmar las desigualdades económicas, sociales y políticas. Corresponde a la educación de adultos promover un análisis sereno y reflexivo, para ir identificando consensos orientados a la necesidad de definir estrategias para operacionalizar su potencialidad, en cuanto instrumento que contribuye a la reducción de las desigualdades sociales o por lo menos que contribuye a reducir una de sus manifestaciones que es la pobreza. A este respecto algunas acciones a considerarse, entre otras, pueden ser las siguientes:

- a. Desarrollo de programas de educación de adultos en calidad de componentes del desarrollo integral de las áreas rurales;
- b. Desarrollo de programas educativos dentro de proyectos de incidencia económico-social para los grupos poblacionales de las áreas urbano-marginadas, cuya población se ve incrementada con el contingente humano raigrante de las áreas rurales;
- c. Desarrollo de programas específicos de capacitación-producción para la juventud desocupada;
- d. Desarrollo de programas orientados a la promoción de la mujer;
- e. Desarrollo de programas específicos para la población adulta incapacitada y comprendida en el campo de la educación especial.

### 1.3 LA EDUCACION DE ADULTOS COMO COMPONENTE DEL DESARROLLO RURAL INTEGRADO EN LA REGION

Planteamiento del problema

Una respuesta alentadora de los países latinoamericanos

Objetivo general

Objetivos específicos

Estudios e Investigaciones

Métodos, técnica y procedimientos

Información, comunicación y publicaciones

## Planteamiento del problema

Millones de latinoamericanos viven en las áreas rurales dentro de las desigualdades sociales imperantes en las sociedades globales, una de cuyas manifestaciones -pero ciertamente no la única- es la pobreza.

En relación con ésta, como queda dicho, hay una serie de planteamientos teóricos, que obviamente corresponden a las distintas concepciones ideológicas. El hecho es que subsiste la pobreza en las áreas rurales, como existen también la distribución desigual de la propiedad, de los medios de producción, de la desigual capacidad de decisión en los asuntos que atañen a la comunidad nacional y a los propios asuntos de los diversos grupos que conforman la sociedad global, la desigualdad de beneficios y privilegios entre los distintos grupos y clases sociales de la sociedad nacional. Tal desigualdad tiene perfiles agudos en el ámbito de las áreas rurales.

En América Latina existe una creciente preocupación acerca de la señalada situación y, en mayor o menor medida, en los últimos años los países vienen asunúendo decisiones políticas en el sentido de acordar a las áreas rurales un cierto grado de atención en sus respectivas estrategias de desarrollo.

Es en el espíritu de tales decisiones políticas que se plantean los llamados programas de desarrollo rural integrado que, en términos generales, obedecen a la idea de concentrar los esfuerzos y recursos de los diferentes organismos gubernamentales y no gubernamentales en áreas geográficas localizadas en apoyo al desarrollo integral de las comunidades rurales comprendidas en el área.

Como se podrá advertir, el enfoque estratégico del desarrollo rural integrado supone un esfuerzo multisectorial articulado con la participación activa de las comunidades y tiene, obviamente, una cobertura limitada. Sin embargo, una experiencia impactante de desarrollo rural integrado en un determinado país y aprovechando una determinada coyuntura histórica puede tener una proyección insospechada y optimizarse en una situación nueva de cambios profundos.

De conformidad con lo anteriormente expresado, el desafío que se plantea a la educación de adultos es que se convierta en un componente indispensable del desarrollo integral de las comunidades rurales; y en un instrumento que contribuya a reducir las desigualdades sociales.

En la experiencia histórica de América Latina hay un conjunto de factores que originan la desigualdad y que no está en la posibilidad de la educación de adultos eliminarlos ni modificarlos sustancialmente. Estos factores tienen que ver, fundamentalmente, con el ordenamiento tradicional de las sociedades nacionales y con la estructura del poder y del aparato estatal.

Lo anterior implica que la educación de adultos tiene una evidente dimensión política y social, pero (resulta útil recordar a los ¡]usos y a quienes adolecen de la enfermedad contempo-

ránea de revolucionarismo infantil y retórico) tiene también limitaciones sustanciales. En efecto: pueden tener un amplio espectro de acción dentro de una determinada concepción ideopolítica, que es propia del proyecto nacional vigente; pero en cuanto se aparta de dicha pauta, hay serios obstáculos y la experiencia latinoamericana es pródiga en casos en los cuales la educación de adultos resulta incoherente con el modelo político vigente.

Frente a tal situación, la educación de adultos puede asumir tres posibles reacciones: i) Se adapta al modelo vigente; ii) con criterio táctico se repliega y hace algunas concesiones formales en la espera de una coyuntura histórica que le permita revitalizarse; y iii) la educación de adultos no acepta las "reglas del juego" del modelo vigente, entra en directa confrontación y desaparece -por lo menos temporalmente- del escenario en que actúa.

Una tendencia acentuada en América Latina es evitar la abstracción de la educación de adultos y hacerla cada vez más concreta, situándola en un contexto específico. Ello está contribuyendo a que la educación de adultos sea un componente del desarrollo económico y social de áreas localizadas y dentro de ellas de grupos humanos específicos.

Este microenfoque evidentemente toma más tiempo y con la situación de inestabilidad político-social en América Latina, a la larga, pueda resultar discontinuado. Sin embargo, la experiencia histórica demuestra que cuando se realiza un trabajo trascendente hay ciertos logros que son irreversibles, en la medida en que las comunidades locales asuman como suya la tarea y la gestión educativa. Cuando esto ocurre, la educación de adultos se convierte virtualmente en un instrumento que puede contribuir a reducir las desigualdades.

Una respuesta alentadora de los países latinoamericanos

Algunos países de la región están demostrando cierta sensibilidad en relación con el desarrollo de las áreas rurales y están asumiendo ciertas decisiones que por lo menos aperturan posibilidades de atención inmediata a una población que en conjunto ha sido y sigue siendo marginada de los beneficios económicos, sociales, culturales, políticos y educativos de las sociedades nacionales.

Una de las Definiciones que es importante subrayar consiste en que 17 países en América Latina y el Caribe, desde 1979, han decidido participar en el Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado (PEDRI), auspiciado por el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA. El señalamiento que hacemos de la abrumadora participación de los países de la región con el reto histórico de contribuir al desarrollo de las áreas rurales. Los objetivos planteados por el Proyecto son los siguientes:

Obejtivo general

El Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado (PEDRI) se propone identificar, formular y ejecutar políticas, estrategias y acciones educativas, con especial énfasis en la educación de adultos, como componente de desarrollo rural integrado, dentro de los planeas nacionales de desarrollo económico y social y teniendo en cuenta la

atención preferencial a las comunidades rurales de menor desarrollo relativo en general y a las poblaciones indígenas en particular.

### Objetivos específicos

1. Contribuir a la caracterización del sentido y alcance de las opciones educativas- con especial incidencia en la educación de adultos- en beneficio de las poblaciones rurales, contando para el efecto con la participación de éstas y en respuesta a sus correspondientes realidades.
2. Promover el estudio y estudio análisis de políticas, estrategias y trabajo de campo de los países participantes, en materia de educación de adultos como componente del desarrollo rural integrado.
3. Estudiar y analizar el proceso de la experiencia y ponerla a disposición de las entidades nacionales, de los países participantes en el Proyecto y de los otros países de la región.
4. Estudiar la cooperación bilateral y multilateral de los países participantes en el Proyecto, así como de otros países de la región y de otras regiones del mundo.
5. Identificar, dentro del proceso global de la experiencia, las tendencias y nuevas situaciones que emergen de las específicas realidades rurales de los países participantes en el Proyecto.
6. Atender aquellos proyectos que se refieren a la población indígena para tratar de encontrar con ella alternativas e innovaciones educativas que se adapten a su situación.

El mencionado Proyecto pretende actuar en forma convergente y sistemática en los factores que inciden en la pobreza, fundamentalmente a nivel micro, partiendo del criterio de que el desarrollo educativo es solamente un componente de promoción y apoyo del proceso global de cambio que tienen que realizar las comunidades rurales, contando para tal efecto con el apoyo coherente de los organismos gubernamentales y no gubernamentales que las pretenden servir.

La experiencia de los países latinoamericanos que están desarrollando acciones de educación de adultos, en cuanto componentes e procesos más amplios de desarrollo rural integrado, registra algunas situaciones que merecen destacarse:

- i. El término genérico de campesino -asociado básicamente a los trabajos agrícolas- resulta siendo una entelequia cuando se trabaja con determinados grupos humanos de las áreas rurales teniendo en cuenta sus respectivas expresiones culturales, sus formas de organización social, de producción y comercialización, sus necesidades y expectativas, en relación con un determinado ordenamiento social que crea condiciones tremendamente limitativas.
- ii. Existe en la región una abundante literatura sobre la dimensión teórica y metodológica del desarrollo rural integrado en un sentido bastante general y en algunos casos en un nivel de

planteo dogmático y de falsa generalización. También existen afortunadamente planteos menos espectaculares y que constituyen sistematizaciones teórico-metodológicas, como producto de todo un proceso de experiencias que han sido cuidadosamente estudiadas y analizadas. Este es, en nuestro criterio, un elemento de juicio mucho más útil, porque permite conocer el proceso metodológico de la experiencia en relación con un contexto histórico-social determinado.

iii. Una de las modas internacionales es la investigación participativa. El planteamiento general es sólido y coherente, quizás con un error táctico de "satanizar" exageradamente la investigación social en su estilo tradicional de corte académico. Sin embargo, nuestra reflexión se orienta a otro aspecto: la búsqueda creativa del proceso metodológico en base a experiencias específicas. Conocemos algunos trabajos sobre investigación-participativa en América Latina. Nuestra impresión es que conviene profundizar el proceso metodológico. En el caso que nos ocupa, la tarea básica consiste en construir el proceso metodológico de la investigación participativa en las áreas rurales, como producto de un trabajo serio y sostenido con las comunidades locales.

iv. A nivel de propósito resulta muy fácil enunciar la participación articulado y coherente de los sectores para servir a determinadas comunidades rurales. En la realidad, la situación es otra: celos burocráticos, rigidez de planes y programas sectoriales, estilos de trabajo no siempre congruentes con la idiosincrasia de las comunidades rurales, diversidad de ritmos y acentos de trabajo; en suma, un conjunto de actitudes y prácticas que son contrarias en esencia al espíritu de la coordinación.

En relación con la situación referida, algún sector tiene que tornar la iniciativa en base a la superación de su simple identificación sectorial o institucional y a la afirmación de la labor conjunta en beneficio de dichas comunidades. El grado mayor o menor de sensibilidad de los sectores en términos de vocación de servicio articulado y coherente es una situación frente a la cual la educación de adultos puede y debe hacer mucho, a través de la promoción de formas y mecanismos de una coordinación interinstitucional que se convierta en un instrumento eficaz y eficiente para lograr una coherencia conceptual, metodológica y operacional del trabajo educativo como componente del desarrollo rural integrado.

v. Considerando la experiencia latinoamericana, se van perfilando algunos criterios básicos y operativos para definir el sentido y alcances de la educación de adultos en cuanto componente indispensable del desarrollo rural integrado. Algunos de estos criterios son los siguientes:

a. El desarrollo rural integrado es un compromiso y una opción, asumidos por las comunidades rurales, y en cuyo proceso la educación de adultos es un componente que tiene el carácter de promoción y apoyo.

b. El desarrollo rural integrado, implica necesariamente la participación protagónica de las comunidades rurales y la participación asociada del conjunto de organismos gubernamentales y no gubernamentales, en términos de elemento de apoyo.

c. La articulación de esfuerzos dentro del desarrollo rural debe racionalizarse a través de

proyectos de incidencia económico-social en beneficio directo de las comunidades rurales; y a través del establecimiento de formas y mecanismos de coordinación de la comunidad con los distintos órganos gubernamentales y no gubernamentales que participan en el proceso de desarrollo rural integrado. En tal sentido, dicha articulación es una tarea que corresponde asunir a los beneficiarios.

d. En el entendimiento anterior, la coordinación en relación con el desarrollo rural integrado implica la búsqueda permanente de la coherencia conceptual, metodológica y operacional entre la comunidad y el conjunto de órganos externos a ella, con el propósito de fortalecer la capacidad de servicio de los agentes de apoyo en beneficio directo de las comunidades rurales.

e. En el proceso de la investigación -que se hará por la comunidad, contando con el apoyo de los correspondientes equipos institucionales de promoción- se enfatizará la importancia de las formas de organización, de estructura y organización social de la propiedad y de comercialización, por tener éstas mayores potencialidades de convertirse en una dimensión-eje del conocimiento de una realidad objetiva. Ello no excluye, en absoluto, la investigación de los otros aspectos de dicha realidad. En todo caso, los correspondientes enfoques metodológicos se ajustarán a las circunstancias propias de cada situación.

f. Una hipótesis de trabajo que conviene considerar con particular atención es que la investigación, la capacitación y la organización son elementos de un proceso orgánico, que tiene un sentido estructuralmente significativo para la dinámica de las comunidades rurales. Tales elementos y otros que inciden en el desarrollo integral de las comunidades no tienen que darse necesariamente en forma secuencial, en todos los casos, de conformidad con los cánones de la lógica formal. La dinámica de interrelaciones y secuencias de dichos elementos tienen un carácter dialéctico.

g. Los equipos promotores que trabajan con las comunidades rurales deberán asumir permanentemente actitudes de profundo respeto a la personalidad cultural de dichas comunidades, algunas de cuyas notas características son las siguientes: no ser vectores de ninguna forma de imposición cultural; tratar de comprender cada vez más el nivel de percepción de los campesinos, siguiendo la lógica de su cultura; y contribuir a la afirmación de su identidad cultural y a su permanente desarrollo cultural.

h. La participación y la comunicación social son elementos constantes que constituyen la masa crítica de apoyo a todo el proceso del desarrollo cultural. Tales elementos se operacionalizarán teniendo en cuenta las pautas culturales de la comunidad.

i. En relación con el programa de acción, definido por la comunidad rural en el proceso de los trabajos relativos a su desarrollo integral, el componente educativo se orientará a la búsqueda y puesta en marcha de modelos alternativos de desarrollo educativo que se ajusten a las necesidades y expectativas de dichas comunidades y que se orienten al cambio y al desarrollo integral de las mismas.

j. El referido modelo de desarrollo educativo considerará una armoniosa combinación de las distintas formas de educación: educación formal, educación no formal y educación informal,

nutriéndose las dos primeras de las extraordinarias potencialidades creativas del saber y quehacer populares contenidos en la última.

k. El modelo de desarrollo educativo, desde un punto de vista estratégico, estará orientado a la caracterización y desarrollo global de opciones educativas para los niños, jóvenes y adultos de las comunidades rurales, por considerar que la educación de adultos es un instrumento de promoción integral de la totalidad social, a nivel familiar y comunitario.

l. Los organismos gubernamentales y no gubernamentales, cuya participación esencial tiene el sentido de asesoramiento y apoyo al desarrollo integral de las comunidades rurales, determinarán el espacio temporal de su participación con dichas comunidades en los campos de su competencia, en el entendimiento de que al finalizar su participación la comunidad esté en condiciones de asumir plena y directamente la gestión y acciones que correspondan dentro de un nuevo nivel de relación-participación, que los organismos de apoyo deben considerar una consecuencia normal y deseable del proceso de desarrollo rural integrado.

m. El componente educativo promoverá -a nivel de trabajo en general y de su área de competencia en particular- la necesidad de sistematizar el proceso metodológico de trabajo, con el propósito de contribuir al intercambio de experiencias con otras comunidades del país y de la región.

n. En el mismo sentido anteriormente señalado, se caracterizará con las comunidades -desde el punto de vista teórico y metodológico- la evaluación: como un elemento continuo, participativo, integral y permanente del proceso general del desarrollo rural integrado.

d. Algunos aspectos de implementación a ser atendidos en la formación y capacitación de recursos humanos, correspondientes a los distintos niveles, pueden ser, entre otros, los siguientes:

Estudio y análisis de las áreas rurales comprendidas en el Proyecto.

Formación científica y técnica.

Capacitación para el trabajo en función del medio rural.

Instrumentación para el aprendizaje permanente y la investigación.

Elaboración y evaluación de la educación para el desarrollo rural integrado a nivel micro.

Estudios e Investigaciones

a. Estimular y promover la ejecución de estudios e investigaciones en aspectos específicos, con enfoque interdisciplinario y participativo, utilizando para tal efecto métodos, técnicas e instrumentos adecuados.

b. Fomentar que se desarrollen formas de investigación, con un sentido de cooperación e

integración, para racionalizar los esfuerzos y los recursos disponibles.

c. Estimular y apoyar los esfuerzos de los estados miembros para articular las acciones de investigación de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, teniendo en cuenta las correspondientes políticas nacionales.

d. Fomentar la micro-investigación de aspectos críticos relativos a los campos de aprendizaje y del contexto socio-económico-cultural, con especial incidencia en las comunidades que participen en un esfuerzo global orientado a su desarrollo.

#### Métodos, técnicas y procedimientos

a. Promover la elaboración y experimentación de metodologías en la materia, de carácter interdisciplinario e intersectorial, con un sentido innovador y con participación de las poblaciones atendidas, en respuesta a situaciones socio-culturales específicas dentro de las respectivas sociedades nacionales.

b. Promover la acción de los ministerios y secretarías de educación y universidades con miras a sistematizar y racionalizar los esfuerzos metodológicos, que dentro de los países realizan las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

c. Promover acciones en la materia, en forma conjunta con institutos superiores y universidades de la región, para realizar proyectos utilizando medios no convencionales de educación.

#### Cooperación técnica

a. Contribuir a la búsqueda de formas de cooperación técnica no convencional, particularmente a nivel de la cooperación bilateral y multilateral entre los países.

b. Captar la cooperación internacional, particularmente en materia de financiamiento, dentro de la región y fuera de ella.

c. Promover asistencia técnica calificada, principalmente para el desarrollo del componente educativo a nivel nacional, subregional y regional.

d. Contribuir a la capacitación de personal de la región, encargado de las gestiones propias de la cooperación internacional concernientes a la educación para el desarrollo rural.

#### Reuniones

a. Estimular y apoyar reuniones técnicas que se refieren a la materia, procurando que en general tengan las siguientes características:

- De efecto multiplicador, para lo cual se organizarán sobre experiencias específicas y se

procurarán llegar a acuerdos de acciones.

- De estímulo a la participación de las comunidades rurales, de los países involucrados en el Proyecto, en los campos de carácter conceptual y de desarrollo técnico-metodológico y operacional de la educación para el desarrollo rural integrado.

b. Fomentar que las reuniones sean cuidadosamente preparadas y para su realización se elaboren previamente los debidos documentos de trabajo.

Información, comunicación y publicaciones

a. Estimular y apoyar los esfuerzos nacionales, sub-regionales y regionales destinados a intensificar la información, comunicación y difusión en la materia.

b. Promover publicaciones sobre experiencias sugerentes dentro de la acción educativa del Proyecto con especial atención a los aspectos conceptuales, metodológicos y de evaluación.

c. Propiciar la existencia de una red regional de información, comunicación y difusión.

d. Promover la existencia de un fondo para publicaciones.

e. Estudiar la posibilidad de comercialización de las publicaciones con el propósito de fortalecer la capacidad de servicio a los países participantes en el Proyecto y a otros países de la región.

#### 1.4 EL SENTIDO DE LA ADMINISTRACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS COMO COMPONENTE DEL DESARROLLO INTEGRAL DE LAS AREAS RURALES

La administración de la educación de adultos como componente del desarrollo integral de las áreas rurales, en nuestra percepción, es la conducción de un conjunto de procesos en la dimensión de sus interrelaciones e interdependencias que, mediante el establecimiento de un sistema de trabajo, pretende lograr determinados objetivos dentro de ciertas orientaciones fundamentales, para lo cual debe asumir las correspondientes estrategias y definir las estructuras organizativas formales y no formales que mejor correspondan a las situaciones que deben atender, en el espíritu de prestar servicio y ser elemento de apoyo de acciones de mayor aliento de un conjunto mucho más amplio que es el desarrollo global de las áreas rurales.

La educación de adultos en cuanto componente del desarrollo de las áreas rurales pueden operacionalizarse, básicamente, a través de programas y/o proyectos, de conformidad con las respectivas determinaciones nacionales.

Sean programas o proyectos, éstos tienen que ver con un conjunto de procesos involucrados, cada uno de los cuales tiene sentido en función del todo que es el sistema de trabajo en el que está comprendida la educación de adultos y, al mismo tiempo, cada uno de los procesos

tiene su propia personalidad como componente y elemento de apoyo de la indicada totalidad. De ahí que es importante visualizar la administración de los proyectos de educación de adultos frente a algunos procesos fundamentales del trabajo educativo:

i. El primer aspecto a destacar es la visión de totalidad que debe tener tal administración, lo cual implica, básicamente, lo siguiente:

a. Tener una visión orgánica y articulada de todos los procesos involucrados en el correspondiente sistema de trabajo.

b. Ser consciente de la dimensión cultural, política, social, económica, científica y tecnológica de la educación de adultos.

c. Tener una percepción global del movimiento nacional de la educación de adultos y de la misión que el Proyecto desempeña dentro de tal movimiento.

d. Tener una percepción de las interrelaciones e interdependencias de los procesos, en la perspectiva de la lógica formal y del enfoque dialéctico. En un sistema social la suma aritmética de sus elementos no da necesariamente como resultado la totalidad social a la cual se pretende servir. Hay que considerar los elementos más sus interrelaciones e interdependencias.

e. Ser claro y consciente de que el enfoque sistémico no implica necesariamente militancia y compromiso de mantenimiento del status-quo. Su compromiso es, sustancialmente, social. Esto le posibilitará dimensionar su trabajo en el plano de su participación individual y/o institucional.

ii. Tomando como marco indicativo el ciclo orgánico de la administración de los programas o proyectos de educación de adultos, cada uno de sus elementos-procesos procura a la administración general de dichos programas o proyectos un valioso apoyo para el logro de su cometido fundamental. Por ello resulta importante hacer un deslinde referencial del sentido y alcances que cada uno de los elementos-procesos tiene en función de la administración general:

En relación con la investigación

- Da a la administración elementos de juicio para la toma de decisiones: pulso de la situación, diversidad de estrategias en relación con situaciones diferenciadas, obstáculos fundamentales, propuestas prospectivas.

- Permite sistematizar y elaborar el conocimiento sobre la base de las prácticas sociales correspondientes a contextos específicos.

- Posibilita divulgar el producto social del conocimiento, algunos de cuyos aspectos básicos son: datos, informaciones, técnicas, instrumentos, habilidades, destrezas.

- Permite el esfuerzo social acumulativo, así como el esfuerzo de profundización en aspectos no suficientemente explorados.
- Permite a la administración no ser instrumento del monopolio del conocimiento.
- Si asume la opción de un enfoque metodológico participativo, en el proceso de la investigación, posibilita a la administración hacer de tal proceso una real práctica educativa.
- Contribuye a precisar estratégicamente las tareas de capacitación y de organización con determinados grupos humanos, así como otras tareas según la naturaleza del trabajo global asumido por dichos grupos.
- Es una herramienta que ayuda a la administración en su práctica de trabajo reflexivo y analítico, superando la situación simplemente intuitiva en el proceso de la toma de decisiones.
- Permite a la administración tener la visión de una realidad objetiva, desde el punto de vista de la percepción institucional y de la percepción del grupo humano que está viviendo tal realidad.
- Permite a la administración tener la visión de una realidad objetiva, desde el punto de vista de la percepción institucional y de la percepción del grupo humano que está viviendo tal realidad.

#### En relación con la planificación

- Da a la administración elementos de juicio para la toma de decisiones: pulso de la situación, diversidad de estrategias en relación con situaciones diferenciadas, obstáculos fundamentales, propuestas prospectivas.
- Permite sistematizar y elaborar el conocimiento, sobre la base de las prácticas sociales correspondientes a contextos específicos.
- Posibilita divulgar el producto social del conocimiento, algunos de cuyos aspectos básicos son: datos, informaciones, técnicas, instrumentos, habilidades, destrezas.
- Permite el esfuerzo social acumulativo, así como el esfuerzo de profundización en aspectos no suficientemente explorados.
- Permite a la administración no ser instrumento del monopolio del conocimiento.
- Si asume la opción de un enfoque metodológico participativo, en el proceso de la investigación, posibilita a la administración hacer de tal proceso una real práctica educativa.
- Contribuye a precisar estratégicamente las tareas de capacitación y de organización con determinados grupos humanos, así como otras tareas según la naturaleza del trabajo global

asumido por dichos grupos.

- Es una herramienta que ayuda a la administración en su práctica de trabajo reflexivo y analítico, superando la situación simplemente intuitiva en el proceso de la toma de decisiones.
- Permite a la Administración tener la visión de una realidad objetiva, desde el punto de vista de la percepción institucional y de la percepción del grupo humano que está viviendo tal realidad.

En relación con la planificación

La planificación, en su más amplio sentido, es una toma de posición en materia de interpretación de una realidad objetiva investigada. Es un supuesto racionalizado, ya sea para el mantenimiento de dicha realidad, para modificarla sustancialmente. Implica, necesariamente, una opción política. Corresponde a la administración definir dicha opción.

La planificación se da en diversos niveles. En relación con su ámbito de acción, tiene básicamente dos tamaños: macro y micro. En cuanto a su duración, puede ser: a corto, mediano y largo plazos.

Puede ser un ejercicio meramente burocrático, en cuanto a tarea que hay que cumplir. Puede tener un acento tecnocrático, llegando incluso a niveles de sofisticación. Puede tener también un acento social y participativo. Es la administración la que define el estilo que mejor convenga a su particular situación.

En relación con la planificación-participativa, particularmente asociada al desarrollo rural, conviene subrayar los siguientes aspectos principales a ser tomados en cuenta por la administración:

- Socialización de informaciones, técnicas e instrumentos, en forma simple y sencilla con miras a su aplicación y manejo colectivos.
- Progresiva incorporación de elementos de planificación de base, que emergen de la práctica social, en cuanto sean significativos para su comprensión y su uso social.
- Compromiso social que asume un grupo humano concreto en relación con unas tareas específicas para llevarlas adelante. El grupo asume la responsabilidad y se posesiona plenamente de aquello que hay que realizar.

En relación con la organización

Interesa a la administración, entre otros, los siguientes aspectos:

- Toma de conciencia de la racionalidad en el trabajo.

- Implementación inicial, a nivel de hipótesis de trabajo.
- Conformación e integración de grupos de trabajo, encargados de los diversos procesos. Definición de responsabilidades.
- Flujo de comunicación y de acción cooperativa entre los diferentes grupos, para afirmar el compromiso y la participación en función de la totalidad de la misión.
- Percepción de que en la fase de organización hay unas tareas que, por su naturaleza y características, son terminales; y otras que se continuarán durante la fase de ejecución (Ejemplo: capacitación de personal, investigación, tecnología educativa, etc.).
- Delimitación de las estructuras formales y no formales del sistema de trabajo.
- Utilización inicial de recursos y apoyo logística y previsión de los mismos para la fase de ejecución.
- Instrumentación de otras tareas que, según la naturaleza de las acciones programadas, tiene que ver con la fase de ejecución.
- Instrumentación del proceso de control, que tiene los siguientes componentes: supervisión, evaluación y seguimiento.
- Definición estratégico-operacional de la participación en la fase de la organización.

#### En relación con la ejecución

La ejecución es la fase de aplicación del plan. Es el momento de confrontación entre el supuesto previo de la realidad y la realidad misma. En este evento conviene a la administración tomar debida nota de los siguientes aspectos:

- Percepción de la dinámica de la realidad y sentido de flexibilidad para adecuar progresivamente el plan a la realidad y no ésta al plan.
- Aplicación de tareas que se iniciaron en la fase de organización y que deben complementarse necesariamente en la fase de ejecución.
- Profundización de la sensibilización y participación de la población-meta en el trabajo en ejecución.
- Servirse al máximo posible de la supervisión y evaluación, en lo que corresponda, para detectar los obstáculos y deficiencias y adoptar las medidas correctivas que sean necesarias.
- Ejercicio permanente de la reflexión y análisis crítico, dentro del proceso: práctica social-teoría-práctica social, como necesario basamento para contribuir al crecimiento de percep-

ción del marco situacional, teórico y estratégico.

- Sistematización progresiva de la experiencia global de la ejecución y de sus respectivos procesos.

En relación con la supervisión

La supervisión es un elemento de control durante la fase de ejecución y tiene como propósito contribuir a identificar los obstáculos y puntos críticos en forma inmediata, procurar los agentes y medios requeridos de asesoramiento técnico y referir a quien corresponda el requerido apoyo logística. El apoyo que presta a la administración tiene, básicamente, la siguiente intencionalidad:

- La supervisión no es un acto burocrático de inspección. Es, técnicamente, el elemento inmediato de apoyo a la ejecución; es dinámica por naturaleza y debe tener una gran capacidad promotora; gestora de apoyos y facilidades y proveedora de asesoramiento técnico a través de las acciones de equipos de trabajo, de composición interdisciplinaria y -en lo que sea factible- de composición interinstitucional.

- La supervisión debe velar permanentemente por el cumplimiento del plan, pero no distorsionando ni simplificando burocráticamente la realidad, sino partiendo de ella y analizando cuidadosamente el grado de aproximación de los supuestos previos a las realidades vivas y actuantes.

- La supervisión debe procurar a la ejecución los elementos de juicio necesarios para considerar las alternativas óptimas de medidas correctivas, teniendo en cuenta los resultados parciales de la experiencia.

En relación con la evaluación

Para la administración tiene el siguiente sentido:

- Es un evento horizontal del ciclo orgánico de la administración de la educación de adultos. Se da en todos los procesos y momentos del trabajo.

- Da a la administración una percepción cuantitativa y cualitativa de los productos iniciales, intermedios y finales; de los insumos utilizados; y de los distintos procesos de trabajo

- Posibilita a la administración adoptar decisiones sobre medidas correctivas y tomar las previsiones que correspondan; y definir estudios e investigaciones sobre determinados aspectos relevantes que emergen de la confrontación entre el supuesto de la realidad y la realidad misma.

- Permite a la administración visualizar un enfoque estratégico para el seguimiento del producto social.

- Si es suficientemente perceptiva de las interrelaciones e interdependencias de los procesos de trabajo, permite a la administración tener un horizonte muy amplio de las proyecciones de la acción que se está ejecutando, en los aspectos de profundización de los logros e identificación de nuevos retos que pueden convertirse en posibles nuevos logros.

#### En relación con el seguimiento

El seguimiento es un elemento de control que da referencias indicativas acerca del sentido y alcances del producto social de un sistema de trabajo. Permite a la administración visualizar, entre otros aspectos, los siguientes:

- La retroalimentación del sistema de trabajo.
- La investigación de nuevos elementos de juicio para realizar los procesos comprendidos en el sistema de trabajo y abrir nuevos horizontes de interrogantes y búsquedas.
- El valioso aporte de elementos humanos que participaron en una determinada experiencia social y que, con perspectivas de tiempo y espacio, re-analizan los correspondientes procesos de trabajo del sistema con el propósito de contribuir a su constante perfeccionamiento.
- Un panorama global para confrontar nuevos desafíos en términos de servicio destinado a las correspondientes poblaciones-meta.

#### En relación con la coordinación

Es un elemento horizontal del ciclo orgánico de la administración de la educación de adultos. Tiene dos dimensiones básicas: coordinación interna y coordinación externa. Sirve a la administración en el siguiente sentido:

- Permite la visualización y búsqueda permanente de una co-herencia conceptual y metodológica del sistema de trabajo, en el entendimiento de estrategias diversificadas en atención a realidades concretas.
- Es un instrumento valioso para promover y canalizar la comunicación y el flujo del sistema de trabajo.
- Facilita la articulación de procesos, teniendo en cuenta sus interrelaciones e interdependencias.
- Es un instrumento que contribuye a afirmar la personalidad de un sistema de trabajo y a

identificar y afirmar el perfil de sus correspondientes procesos.

- Posibilita el uso de la capacidad instalada de toda una sociedad nacional, para usos educativos, en la medida de la sensibilidad y responsabilidad social que haya logrado dicha sociedad.
- Posibilita la articulación de la energía social y de los recursos para el logro de los objetivos y metas de un sistema de trabajo.
- Permite afirmar las diversas formas y mecanismos de trabajo cooperativo entre hombres, grupos, instituciones y organismos de una sociedad nacional.

## 2. OBSTACULOS PRINCIPALES EN LA ADMINISTRACION DE LOS PROYECTOS DE EDUCACION DE ADULTOS COMO COMPONENTES DEL DESARROLLO INTEGRAL DE LAS AREAS RURALES

Teniendo en cuenta todo lo planteado anteriormente y las experiencias de trabajo de campo acumuladas por el autor, intentarnos en esta segunda parte del trabajo identificar algunos obstáculos principales que afrontan los proyectos de educación de adultos como componentes de procesos más amplios de desarrollo integral de las áreas rurales en América Latina y el Caribe.

No pretendemos hacer una tipología de tales obstáculos. Nuestro propósito fundamental, además de identificarlos, es describirlos y analizarlos cualitativamente, en forma tal que puedan servir como referencia general para estudios más específicos que atañen a situaciones nacionales.

Es que la administración de la educación de adultos en general y la administración de proyectos de educación de adultos en particular, no tienen mayor sentido cuando se plantean en relación con situaciones universales. Cobran sentido cuando se refieren a situaciones específicas. De ahí que un enfoque como el que hacemos puede ser útil en la medida en que éste se dé en un escenario muy amplio de situaciones nacionales, dentro de las cuales surgen obstáculos de tan distinta naturaleza que constituyen retos para las correspondientes administraciones.

En el espíritu anteriormente referido, planteamos a continuación tres categorías de obstáculos, en relación con: el sistema social, el desarrollo educativo-institucional y las comunidades rurales.

## ALGUNOS OBSTACULOS PRINCIPALES

### En relación con el sistema social

- . No existe conciencia política y social acerca de las desigualdades sociales.
- . Percepción multívoca del desarrollo rural integrado.
- . El pálido dimensionamiento del componente educativo en los procesos de desarrollo.
- . Educación de adultos o desarrollo educativo global como parte del desarrollo rural integrado.
- . Inexistencia o limitada vigencia en los países de planes regionales o comunales de desarrollo.
- . La postulación teórica de la participación de la comunidad.
- . Socialización de conocimientos, técnicas e instrumentos.
- . La percepción institucional del desarrollo rural integrado y los obstáculos institucionales a dicho proceso.

### En relación con el desarrollo educativo-institucional

- . La no definición de políticas y estrategias de educación de adultos como componente del desarrollo rural integrado.
- . La descoordinación interna en materia de desarrollo educativo.
- . La limitada capacitación de los cuadros de personal.
- . La constitución y funcionamiento de los equipos interdisciplinarios.
- . Generalizada verticalidad de la estructura organizativa.
- . Las dificultades logístico-operacionales.

### En relación con las comunidades rurales

- . Limitaciones en materia de desarrollo cultural y educativo.
- . La desconfianza.
- . La carencia de organización o debilidad de la misma.
- . Migración, particularmente de jóvenes.
- . Falta de cohesión interna.
- . Limitación de recursos para la ejecución de proyectos.

## 2.1 OBSTACULOS EN RELACION CON EL SISTEMA SOCIAL

No existe conciencia política y social acerca de las desigualdades sociales

Percepción multívoca del desarrollo rural integrado

El pálido dimensionamiento del componente educativo en los procesos de desarrollo

Educación de adultos o desarrollo educativo global como parte del desarrollo rural integrado

Inexistencia o limitada vigencia en los países de planes regionales y comunales de desarrollo

La postulación teórica de la participación de la comunidad

Socialización de conocimientos, técnicas e instrumentos

La percepción institucional del desarrollo rural integrado y los obstáculos institucionales a dicho proceso

No existe conciencia política y social acerca de las desigualdades sociales

Hay en la región hondas preocupaciones de personas e instituciones que militan en distintas opciones ideológicas en relación con las profundas desigualdades entre los grupos y clases sociales de una sociedad global. Un propósito general que frecuentemente persiguen los proyectos nacionales, en la línea de sus respectivos modelos políticos y sociales, consiste en reducir las desigualdades sociales para lograr por lo menos la equidad social. Esta se interpretaría como la voluntad política de la sociedad nacional y de su gobierno de dar atención preferencial al desarrollo de los grupos sociales menos favorecidos a través de la generación de oportunidades que permitan mejorar las dramáticas condiciones de vida de dichos grupos.

Uno de los subproductos inherentes a la desigualdad social es el fenómeno de la pobreza, que es percibido como una carencia crítica de bienes y servicios de localizados grupos humanos que viven marginados dentro de su sociedad nacional. La pobreza como fenómeno social tiene un carácter multifactorial y, por tanto, uno de los factores inherentes a ella es la carencia sustancial de bienes y servicios en el orden del desarrollo cultural y educativo.

Aceptando estas premisas y tomando nota de lo que venimos sosteniendo, parece ser que no existe en la región una plena conciencia política y social acerca de las desigualdades sociales. Hay protestas de grupos y de personas que postulan nuevos modelos para sus respectivas situaciones nacionales, hay acciones orientadas a la reforma de tal situación y hay opciones revolucionarias orientadas al reordenamiento total de la sociedad nacional. Sin embargo, en el espectro de la situación política y social que vive la región, al margen de juicios valorativos en relación con las distintas opciones ideológicas, lo objetivo es que las desigualdades sociales constituyen un fenómeno real que se va agudizando cada vez más.

En este panorama general de la carencia de conciencia política y social sobre las desigualdades sociales, no existe una clara percepción de que la educación de adultos puede ser un instrumento estratégico que promueva una de las posibilidades de respuestas en términos de apoyo- para luchar contra tal situación de injusticia y de agudos desequilibrios sociales.

Quizás una hipótesis interpretativa de tal carencia de percepción es el desencanto acerca del sentido y alcances de la educación, en cuanto componente de los procesos de desarrollo y transformación de los pueblos. En este orden de ideas es posible que la educación de adultos, hasta el momento, no haya podido sensibilizar a la sociedad nacional sobre sus potencialidades en cuanto elemento de un proceso orientado a superar dicha situación problemática.

En los casos nacionales en que sí se da un nivel de conciencia social sobre esta problemática, la educación de adultos, de hecho, se ha convertido en un elemento indispensable de apoyo para promover servicios en beneficio preferencial de los grupos sociales que viven en situación de marginación.

Concebida la educación de adultos como instrumento estratégico que contribuye a la reducción de desigualdades sociales o por lo menos a una de sus expresiones que es la pobreza, es una tarea y una posibilidad que escapa a la decisión político-administrativa de los ministerios o secretarías de educación de nuestros países. Se perfila cada vez más la opción de que tal decisión debe ser asumida a nivel de la sociedad nacional y de sus administraciones gubernamentales a través de proyectos nacionales que no sean un simple programa de un partido político, sino un programa de desarrollo y de transformación legítima y válida para el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de los diferentes grupos y clases sociales que conforman una sociedad nacional.

De conformidad con lo que se viene planteando, la educación de adultos enfatizaría su atención a los grupos sociales desfavorecidos de las áreas rurales y urbanas de cada país. Las respuestas educativas tendrían que ser coherentes con los correspondientes contextos nacionales y con las situaciones coyunturales que se den a nivel de cada una de las sociedades nacionales. No sería posible ni deseable fórmulas generalizadoras, sino opciones

diversificadas entre países y al interior de cada país en relación con situaciones específicas en el amplio escenario de espacios físicos y humanos.

En razón de lo señalado anteriormente, constituye un obstáculo fundamental el no dimensionamiento político y estratégico de la educación de adultos como instrumento para contribuir a reducir las desigualdades sociales.

### Percepción multivoca del desarrollo rural integrado

Se advierte en la región que no existe una concepción unívoca acerca de lo que es el desarrollo rural integrado. Los matices de percepción se dan en función de puntos de partida de carácter ideológico, que son distintos y que tratan de operacionalizarse a través de enfoques estratégicos sumamente diversificados.

Lo considerado anteriormente ocasiona que los niveles de percepción acerca del desarrollo rural integrado sean distintos, incluso dentro de un mismo país. En efecto, desde el punto de vista de una percepción, (a) el desarrollo rural integrado es una acción conducente a reducir la brecha enorme que existe entre el área urbana y el área rural; en una percepción (b) es un esfuerzo que tiene el carácter de paliativo para combatir el fenómeno de la pobreza que se iigudiza en las áreas rurales; en una percepción (e) es una vía estratégica que tiene algunas posibilidades, pero que cuenta con serias limitaciones para lograr su propósito de contribuir sustancialmente al desarrollo integral de las comunidades rurales de una sociedad nacional.

Lo interesante es subrayar que en el panorama regional las diversas percepciones acerca del desarrollo rural integrado no están plenamente desarrolladas a nivel teórico y metodológico, sino que ellas van surgiendo en la práctica social de las distintas sociedades nacionales. Algunas de sus explicitaciones básicas son las siguientes:

i. El desarrollo rural integrado es una acción necesaria para ayudar a las comunidades rurales, con un sentido paternalista y asistencialista. Se asume que las comunidades rurales viven una situación crítica, tienen una serie de limitaciones y carencias de servicios básicos. La idea, entonces, es que los organismos del aparato del estado, en contacto con las comunidades, deben proveerles estos servicios básicos en la medida de sus posibilidades, y tratar de ayudarlas en la concreción de determinadas acciones que convoquen su interés.

ii. El desarrollo rural integrado es una acción asociada, fundamentalmente, al desarrollo económico y social del país en las áreas rurales. En este sentido, es una vía estratégica para contribuir con las poblaciones de dichas áreas en el aumento de la producción y de la productividad y, además, en las acciones conducentes a su mejoramiento personal y comunitario. Se trata de una concepción modernizante con énfasis en el desarrollo económico y en la atención complementaria de otros aspectos relativos al desarrollo personal y comunitario. De acuerdo con esta concepción interesan, básicamente, los siguientes elementos: transferencia de tecnología, en su expresión de tecnología apropiada; capacitación para el mejoramiento de la producción y de la productividad; algunas acciones educativas que corresponden a ciertas demandas inmediatas de las comunidades rurales; y apoyo a proyectos de incidencia económicosocial de dichas comunidades.

iii. El desarrollo rural integrado es una vía para que las comunidades rurales puedan estudiar y analizar críticamente su realidad, tomar conciencia acerca de ella, asumir conscientemente las responsabilidades inherentes a la búsqueda de transformación de su realidad para el mejoramiento de las condiciones de vida y de la calidad de vida de sus pobladores. En esta percepción, que en buena parte es la optimización estratégica de lo que se puede hacer perfeccionando al máximo el sistema social vigente, la participación protagónica corresponde a las poblaciones rurales organizadas; y la participación del conjunto de organismos gubernamentales y no gubernamentales, tiene simplemente el carácter de elemento de apoyo destinado a procurar infraestructura y servicios que permitan a las comunidades la óptima ejecución de sus respectivos planes de acción orientados a su desarrollo global.

A estas tres percepciones básicas -que tienen la característica común de partir de las limitaciones sustanciales correspondientes a los programas de desarrollo rural integrado- se agregan otras complementarias que son asumidas por algunos equipos técnicos que participan a nivel de promoción y apoyo a las comunidades rurales. A este nivel, una concepción más o menos generalizada consiste en que el desarrollo rural integrado es un proceso indesligable del desarrollo global de un país y que en la parte operacional, de acuerdo con las respectivas situaciones coyunturales, permite una cierta flexibilidad para que se puedan articular armónicamente los propósitos nacionales, institucionales y comunales. Se trata de una concepción institucionalista del desarrollo rural integrado.

En esta visión, las instituciones son canales indispensables para que pueda producirse una articulación de esfuerzos y propósitos entre el estado y las poblaciones de base. De ahí que la institución cobre cierta relevancia a través de todo el proceso del desarrollo rural integrado, porque se considera intermediaria en la conciliación de intereses y esfuerzos y para concretarlos trata de persuadir a la comunidad, en una escala que registra diversos grados y estilos de manipulación, para que ella pueda cumplir sus propósitos de desarrollo global.

Como podrá apreciarse, esta diversidad de concepciones procede de los siguientes indicadores básicos: opciones ideológicas en relación con el sistema social y el desarrollo, nivel de interpretación de la función institucional en apoyo al desarrollo y nivel de interpretación de los equipos técnicos de promoción y apoyo al desarrollo global de las áreas rurales.

Lo paradójico en nuestra región, y que constituye ciertamente un obstáculo fundamental, es que frente a esta diversidad de percepciones y enfoques no hay, en todos los casos, a nivel gubernamental, una opción clara y definitivamente asumida. Hay planteamientos de carácter general y ciertas orientaciones básicas para acciones de desarrollo en el medio rural, pero es evidente la carencia de una definición de políticas nacionales de desarrollo de las áreas rurales y, dentro de ellas, una definición sobre el sentido y alcances del desarrollo rural integrado en relación con cada situación nacional.

#### El Pálido dimensionamiento del componente educativo en los Procesos de desarrollo

Una de las características del desarrollo rural integrado es que el desarrollo educativo es un componente indispensable del proceso global de desarrollo de las comunidades rurales. Esto ha sido claramente definido en la mayoría de los países y no se advierten dificultades de

interpretación teórica en relación con esta postulación. Las dificultades de presentan en el campo de su definición estratégica y su correspondiente instrumentación.

¿Qué debemos atender como componente educativo del desarrollo rural integrado? Unos países entienden por componentes educativo la alfabetización y las opciones educativas subsiguientes a ella, esencialmente, en la línea de la educación formal. Otros países consideran que el componente educativo está constituido por la alfabetización y otras opciones, subsiguientes a ella a través de las formas de educación formal, educación no formal y educación informal. Hay pocos países que sostienen que el componente educativo no es algo que puede reducir a una fórmula descriptiva de elementos y opciones educativas, sino que debe definirse como un complejo de contenidos educativos, que se derivan de la práctica social y que obedecen a propósitos múltiples en relación con el desarrollo comunitario y el desarrollo personal de los habitantes de las comunidades rurales.

El caso es que hay diferentes visiones sobre políticas, estrategias e instrumentos para la ejecución de las acciones correspondientes al componente educativo del desarrollo rural integrado.

Teniendo en cuenta las prácticas sociales de las distintas circunstancias nacionales, va surgiendo la tendencia -a nivel estratégico- de que lo primordial es determinar los contenidos-ejes de la capacitación en relación con las necesidades básicas y las acciones que deciden realizar una determinada comunidad.

En este orden de ideas los elementos del componente educativo podrían ser opciones educativas convencionales y no convencionales de carácter formal, no formal e informal que obedezcan a propósitos múltiples. Por ejemplo, un elemento del componente educativo puede ser la lecto-escritura, otro puede ser la matemática básica aplicada a las ocupaciones propias del mundo rural, otro elemento puede ser la microplanificación, la educación para la salud, la educación para la nutrición, educación para la higiene, educación para los niños de 0 a 5 años, educación básica acelerada a través de sistemas abiertos, capacitación técnica para proyectos específicos de incidencia económico-social dentro del plan de desarrollo de las respectivas comunidades, etc.

Lo anteriormente planteado implica que la caracterización del componente educativo no está ligada única y exclusivamente a las opciones educativas formales, ni a un determinado sector de actividad económica y social formales, ni a determinado sector de actividad económica y social del país. El componente educativo se visualiza como el elemento de apoyo que posibilita el logro de procesos y objetivos mucho más amplios que están directa y profundamente vinculados con los propósitos del desarrollo integral. Desde el punto de vista de las formas de educación, cada uno de los elementos del componente educativo puede operacionalizarse a través de la educación formal, no formal e informal en una equilibrada y armoniosa combinación, de conformidad con el sentido y alcances del universo del componente educativo.

Parece ser que esta tendencia -que emerge de experiencias innovadoras que vienen realizando los países de la región- se va afirmando cada vez más y va tratando de encontrar respuestas diversificadas en atención a las correspondientes situaciones nacionales. En el

fondo, la afirmación de tal tendencia, implica necesariamente una reestructuración total del sistema de educación de adultos en el medio rural y un replanteamiento de las políticas y estrategias que se han venido aplicando hasta el momento.

La experiencia está demostrando que hay una atmósfera favorable en torno a los anteriormente señalado, por estimarse que constituye un punto de convergencia que posibilita la participación de las comunidades rurales y los diferentes organismos gubernamentales y no gubernamentales, en relación con el componente educativo, en forma tal que se ajuste a las necesidades y exigencias de apoyo al desarrollo de dichas comunidades.

Lo que está medularmente implicado en todo este planteamiento es la apertura de nuevos modelos educativos de las comunidades rurales, que puedan tener de común y de transferible el proceso metodológico, pero no los contenidos de las acciones educativas que se desarrollen con grupos humanos de comunidades específicas. Todo ello tiene sentido fundamental de que el componente educativo es parte sustancial de todo el proceso, el cual tiene un ámbito que rebasa los propósitos de un simple desarrollo educativo. En tal virtud, el componente educativo resulta siendo un elemento de apoyo-clave para el desarrollo rural integrado, en la dimensión de su totalidad y en la dimensión de los procesos inherentes a dicha totalidad.

#### Educación de adultos o desarrollo educativo global como parte del desarrollo rural Integrado

El más caracterizado nivel de percepción acerca del desarrollo educativo, en función del desarrollo rural integrado, es el que se refiere a las acciones educativas destinadas a la población adulta. En los países de América Latina y el Caribe, los equipos institucionales que vienen ejecutando trabajos de campo están tomando conciencia, cada vez más profundamente, que el esfuerzo orientado a la promoción del desarrollo global de las comunidades rurales implica un esfuerzo de desarrollo educativo centrado en la población adulta pero no destinado exclusivamente a ella.

La práctica social muestra que la promoción no puede ser unilateral. Si lo que se pretende es lograr un desarrollo global en los diferentes aspectos que atañen a la vida de una comunidad, obviamente no se puede hacer una abstracción de tal realidad social en beneficio de un determinado grupo de edad. En una comunidad rural hay niños, adolescentes y adultos. Cualquier acción de mejoramiento en la condición y calidad de vida implica necesariamente a los diferentes grupos de edad, que corresponden genéricamente a las diversas etapas del desarrollo humano.

De esto se infiere que la promoción de los adultos no implica automáticamente la promoción de los niños. La práctica social enseña, con suficientes evidencias empíricas, que el esfuerzo promocional tiene que ser integral en todos los dominios del plan de desarrollo de la comunidad. Uno de los dominios de dicho plan es el desarrollo educativo. Consecuentemente, el desarrollo educativo tiene que ser planteado en una perspectiva amplia y no reducida únicamente a la educación de adultos.

La situación arriba anotada plantea la urgente necesidad de hacer un reenfoque en términos de desarrollo educativo; y una de las alternativas que se vienen considerando, en lo que atañe al desarrollo rural integrado, es alentar los esfuerzos orientados a la concepción y praxis del desarrollo educativo global para todos los grupos de edad. En tal perspectiva, la educación de adultos resultaría siendo una vía estratégica para reactivar y reforzar el desarrollo educativo de la comunidad rural en su conjunto.

Es éste un punto crítico que conviene subrayar con especial énfasis. Hay una larga tradición en nuestra región de atomización de esfuerzos educativos en lo concerniente a programas y estructuras administrativas de los ministerios y/o secretarías de educación. Un planteamiento coherente con las finalidades y propósitos del desarrollo rural integrado consiste en alentar y apoyar los esfuerzos encaminados a una articulación racional de servicios educativos. Hay en la región algunos señalamientos sobre esta articulación de servicios educativos, pero existe una carencia evidente en la concepción y praxis de estrategias y de su respectiva sistematización operativa.

En algunas experiencias nacionales se ha encontrado que en forma muy espontánea se ha dado una interrelación entre la educación inicial o preescolar y la educación de adultos; en otras, se ha puesto particular atención a la educación de los niños y jóvenes que están fuera del sistema educativo formal; y en algunas otras, se trata de servir a los diversos grupos de edad, con atención preferencial a la población adulta, a través de las diversas modalidades y formas de educación.

Como podrá advertirse, hay esfuerzos que vienen haciendo los países para enriquecer su concepción acerca del desarrollo educativo global, dentro del cual la educación de adultos resulta siendo un incuestionable instrumento estratégico.

Inexistencia o limitada vigencia en los países de planes regionales y comunales de desarrollo

Los países de la región cuentan con planes nacionales de desarrollo, cuya orientación se deriva del modelo político-social vigente en un determinado momento histórico de las respectivas sociedades nacionales. Lo que no constituye una práctica generalizada es la plena institucionalización y vigencia de planes regionales (al interior del país), zonales y comunales de desarrollo. Esta carencia es particularmente crítica para los propósitos del desarrollo rural integrado.

No obstante las aperturas de desconcentración y descentralización administrativas y los progresos en la planificación del desarrollo, el hecho real que tenemos que asumir es que todavía los planes señalados a nivel de regiones, zonas y comunidades de los países, están en una etapa inicial de instrumentación. La explicación es muy clara: la plena vigencia de dichos planes no es un asunto meramente técnico, sino que tiene implicancias de carácter político al más alto nivel de decisión.

Hay declaraciones políticas y definiciones administrativas en torno a la institucionalización

de los mencionados planes, pero es lento su proceso de instrumentación. Con mucha propiedad se puede Amar que en 1981, en el panorama de la región, son contados los casos nacionales en que tales planes tienen plena vigencia y que constituyen prácticas sociales corrientes.

Lo evidente es que hay una acentuada verticalidad en la planificación del desarrollo. Incluso en los casos nacionales en que hay decisiones administrativas sobre la vigencia formal de los planes regionales, zonales y comunales de desarrollo, se tratan de instancias de planificación que tienen un carácter meramente consultivo. No son instancias que tengan capacidad de decisión, para nevar adelante planes de acción que se ajusten a las necesidades y expectativas de los pueblos que están dentro de sus ámbitos de acción.

La instancia de la planificación comunal es la que menos atención ha merecido hasta el momento. A nivel de declaraciones políticas y de intenciones de algunos delegados nacionales en los foros internacionales es frecuente conocer el deseo de fortalecer dicho nivel de planificación. No obstante, en la práctica, los resultados no son nada satisfactorios.

Es tal la gravitación de la autoridad estatal, a nivel de planificación, que todas estas buenas intenciones no se traducen en prácticas sociales vivas. De esto resulta que la niicroplanificación tiene una vigencia muy limitada; y, dentro de tal situación, es poco lo que se puede esperar de ella, en términos de un logro importante, para promover el desarrollo de las comunidades rurales.

Es importante señalar, a este respecto, que en la región ha habido un progreso sustancial a nivel de macroplanificación y que se van dando pasos iniciales en la instrumentación de la planificación regionalizada de los países. Sin embargo, no deja de preocupar el hecho de que la microplanificación, genéricamente, es un territorio todavía huérfano de promoción y apoyo y que está librada, básicamente, a las inquietudes de determinadas comunidades, de algunos equipos institucionales y de personas naturales que tienen una firme convicción de que la comunidad es la instancia de planificación celular y operativo de una sociedad nacional.

#### La postulación teórica de la participación de la comunidad

Como se viene sosteniendo reiteradamente, la participación de la comunidad es una aspecto fundamental en la dimensión teórica y práctica del desarrollo rural integrado. En general, se trata de que las comunidades rurales tengan una presencia plena y activa en todos los procesos del trabajo, algunos de cuyos elementos básicos son los siguientes: conocimiento, estudio y análisis crítico de su realidad; microplanificación del plan a ejecutarse por la comunidad; ejecución del plan; control del plan a través de acciones de supervisión, evaluación y seguimiento. Los elementos señalados no están planteados necesariamente con un criterio secuencias. Los ritmos de avance se darán en relación con cada situación nacional.

En la praxis de todo el proceso, los equipos promotores de las instituciones tienen como objetivo básico apoyar y asesorar los tiabajos que realizan las comunidades de base. La postulación es que se trata de un trabajo entre iguales; y que tal trabajo tiene el sentido fundamental de socializar conocimientos, técnicas e instrumentos para cada una de las ta-

reas correspondientes a los distintos momentos del trabajo de la comunidad.

La comunidad estudia y analiza, planifica y programa, establece y/o consolida su organización, ejecuta su plan de acción, y hace una supervisión, evaluación y seguimiento de dicho plan. Este es el ciclo orgánico de lo que se postula teóricamente como participación de la comunidad en el desarrollo rural integrado. El entendimiento es que la participación es una práctica social que implica la toma de decisiones para definir la orientación y rumbo de su proyecto de desarrollo comunitario; y para hacerse presente también en acción dialógica encaminada a la definición y orientación del respectivo proyecto o rumbo nacional.

Como se podrá advertir, la postulación teórica acerca de la participación de las comunidades rurales en el desarrollo rural integrado es muy ambiciosa y se inscribe en el espíritu de un modelo social de carácter horizontal y dialógico. La realidad de nuestros países en América Latina y el Caribe, en un apreciable porcentaje, dista mucho de contar con las condiciones favorables que posibiliten la institucionalización plena de una participación concebida en un sentido tan amplio y profundo.

Lo que ocurre, en la práctica, es que hay una cierta acción reformista y un cierto triunfalismo retórico de la participación, pero que en definitiva no constituye garantía de su plena vigencia. Los promotores institucionales, los promotores comunales y los cuadros técnicos que apoyan el trabajo de campo en función del desarrollo rural integrado cuestionan seriamente el hecho de que se hable y se escriba tan idealistamente sobre la participación y que se haga tan poco o casi nada en términos de decisiones políticas y de instrumentalización de las correspondientes prácticas sociales.

Lo que se viene señalando es un aspecto sustancial y es, indudablemente, uno de los obstáculos fundamentales en relación con los proyectos educativos como componentes del desarrollo rural integrado. La razón es obvia: hay una directa confrontación entre una postulación teórica de corte horizontal con una realidad social estratificada de corte verticalista y autoritario. El choque es algunas veces inevitable y sus efectos no son ciertamente favorables a los propósitos del desarrollo rural integrado.

Una manifestación de la situación problemática en cuestión es el caso de una comunidad rural que define un determinado plan de acción, con tal o cual orientación. Dicho plan es una simple aspiración. Su concreción se facilitará en la medida en que cuente con el respaldo de las autoridades del más alto nivel de decisión de los diferentes sectores de la vida social y económica del país que tiene que ver con tal plan. En el caso que proponemos, ¿qué sentido tiene la participación de la comunidad? Los miembros de la comunidad intervinieron activa, crítica y solidariamente en todos los procesos del trabajo, pero se llegó a una situación-límite que no la pudieron rebasar en términos de realizaciones y de decisiones. No se trataba, precisamente, de carencias de infraestructura ni de servicios. Se trataba de algo que va mucho más allá y que tiene que ver con el control de factores y situaciones que están fuera de la capacidad y límites de su decisión.

De otro lado, hay el riesgo latente de la participación intermediada de la comunidad a través de la acción de los equipos institucionales. Estos últimos, con la mejor voluntad del mundo, pueden apoyar los esfuerzos de la comunidad en la búsqueda de su desarrollo global y

precisamente en este espíritu y en muchos casos sin intentarlo deliberadamente pueden desarrollar estilos de trabajo promocionar y de apoyo que limitan y/o condicionan la potencialidad autogestora de la propia comunidad.

Se da también el caso de que dichos equipos institucionales tienen a veces intereses específicos de carácter político-partidarista, religioso, económico o de otra índole y que se anteponen a los intereses de la comunidad. Son propósitos netamente grupales y/o institucionales que entran en contradicción con la postulación muy clara que plantea el desarrollo rural integrado en términos de posibilitar que los grupos poblacionales de las áreas rurales puedan asumir libremente sus decisiones sin manipulación y sin dependencia.

Todo lo anteriormente expresado nos hace comprender que la participación de las comunidades en el desarrollo rural integrado supone ciertos pre-requisitos y condiciones que no pueden estar localizados en un determinado espacio físico y humano, sino que trasciende a éste y se plantea en la trama de las contradicciones que se dan al interior de cada sociedad nacional. Es por esta razón que la inquietud más realista y que la van asumiendo los países de la región, con distintas expresiones, es cómo encontrar resquicios estratégicos que les posibilite acortar la distancia entre el planteo teórico acerca de la participación y su respectiva práctica social en un determinado momento histórico de la pertinente circunstancia nacional.

De no asumirse una estrategia, como resultado de las pertinentes decisiones políticas, la distancia entre los dos elementos mencionados se agudizará cada vez más y, por tanto, seguirán surgiendo múltiples contradicciones que constituirán obstáculos insalvables para el ejercicio social de la participación en los procesos vinculados al desarrollo rural integrado.

### Socialización de conocimientos, técnicas e instrumentos

La postulación de la participación plena de la comunidad rural en el proceso de su desarrollo integral supone la progresiva y permanente capacitación de los miembros de la comunidad y de sus promotores en la adquisición de actitudes, conocimientos, técnicas, instrumentos, habilidades y destrezas en los diferentes dominios concernientes a su desarrollo comunitario y personal. Sin embargo, en la práctica, tal aspecto no es suficientemente atendido por los equipos institucionales de apoyo a la promoción y desarrollo de la comunidad.

Una posible hipótesis interpretativa de tal situación es que la socialización de la investigación y del desarrollo educativo ha ganado mucho terreno, pero el proceso de su instrumentación operativa es sumamente lento y no exento -en los casos de su aplicación- de serias deformaciones. Es que, en el fondo de la cuestión, no es fácil romper los monopolios de la educación y del conocimiento. Los cuadros técnicos y de promoción, en muchos casos, posiblemente con buena intención, hacen un despliegue de energías y recursos para apoyar supuestamente la acción autogestora de las comunidades, pero en todo este proceso de apoyo no están aportando dialógicamente conocimientos, técnicas e instrumentos con el propósito de contribuir al crecimiento de la comunidad en su capacidad autogestora.

Quizás en el fondo el problema sea de actitudes. Tal vez tenemos miedo de perder nuestro

ascendiente con quienes trabajamos y con los miembros de la comunidad. Quizás tenemos miedo de perder nuestro poder de conocimiento. Es por esta razón que damos muchas vueltas a la cuestión que estamos considerando y planteamos diversas hipótesis interpretativas en una clara reacción de racionalización, pero el nudo gordiano es sumamente claro: a pesar de que predicamos sobre la referida socialización, la instrumentación de la misma está en un proceso de respuestas iniciales.

Cuando planteamos la socialización de conocimientos, técnicas e instrumentos no es nuestro propósito significar con ello una transferencia de quienes más saben a quienes menos saben. Esta, nos con Paulo Freire en el entendido de que se trata de un proceso dialógico que se da entre, iguales y como resultado del cual pueden surgir nuevas respuestas, en base a una experiencia que como la señalada tiene un acento cultural y utiliza a la educación como vehículo de expresión.

El problema fundamental en todo ello es si el análisis que hacemos es transferir a nivel de enseñanza, en forma vertical y con imposición cultural; o socializar el conocimiento, en una perspectiva intercultural, tratando de contribuir al crecimiento cognoscitivo e instrumental de la población-meta y de nosotros mismos en cuanto elemento humano comprometido y sensibilizado por la situación que vive dicha población. Interiorizar esto y llevarlo a la práctica supone, fundamentalmente, cambiar nuestras actitudes y disponemos a un proceso de socialización inspirado en los principios de liberación cultural y de asimilación selectiva de los bienes de la cultura.

Si se da la condición señalada será posible fortalecer el crecimiento de los promotores y miembros de la comunidad rural, en una forma que sean capaces de construir socialmente sus propias propuestas y de encarar sus propios retos. Si no apoyamos eficaz y eficientemente tal crecimiento, todo cuanto afirmamos sobre la mencionada socialización será un mero ejercicio retórico y una expresión formal de una simple inquietud académica.

La percepción institucional del desarrollo rural integrado y los obstáculos Institucionales a dicho proceso

En un sistema de educación de adultos en el medio rural, la instrumentación de acciones específicas se realiza a través de programas, proyectos y actividades. Ello supone la presencia y participación de las instituciones estatales y no estatales.

Desde el punto de vista de la participación de las entidades estatales, una vía estratégica más o menos generalizada de su participación consiste en que ellas -en sus respectivas zonas de influencia- devienen en intermediarias para conciliar los intereses y exigencias del plan nacional de desarrollo, de los planes de desarrollo regionales y zonales de los países (en los pocos casos en que existen) y los planes de desarrollo global o integral de las comunidades rurales.

Lo que ocurre, en la práctica, es que las instituciones usualmente definen sus respectivos proyectos y tratan de validarlos y legitimarlos a través de la aceptación de las comunidades. Obviamente, para lograr tal propósito hay un proceso de gestión, que va desde una actitud

paternalista hasta una actitud dialógica, con el fin de conseguir que las comunidades asuman conscientemente su participación en el proyecto institucional. Es evidente que los grados de manipulación varían de una situación a otra; y que también hay una escala diversificada de énfasis en cuanto a tentativas no manipulativas y dialógicas para realizar un trabajo en común en forma solidaria y comprometida.

La experiencia histórica de la región muestra que la participación institucional tiene potencialidades y también serias limitaciones. En efecto, no siempre una institución estatal de cualquier naturaleza puede recusar abiertamente los parámetros de la opción ideológica y estratégica asumidos al más alto nivel de decisión nacional, que se da a través de la administración gubernamental de turno. Es aquí donde la concepción y praxis de experiencias estratégicas institucionales se hace absolutamente indispensable conocer y analizar, con especial énfasis en los procesos desarrollados en función de situaciones específicas.

Una manifestación de lo que se viene planteando es la cotitución y funcionamiento de equipos institucionales de promoción y apoyo al desarrollo global de las comunidades rurales. Tales equipos comprometen determinadas acciones conjuntas con las comunidades y definen tiempos y momentos de su acción en una escala decreciente que va desde un apoyo intensivo, continuo, discontinuo, eventual, hasta hacerse nulo. Lo que ocurre en la práctica y con cierta frecuencia, es que hay una vocación permanente de racionalización que disfrazada la voluntad de prolongación de la participación de tales equipos institucionales.

Dichos equipos, presumiblemente con las mejores intenciones, pierden en algún momento el sentido esencial de los propósitos definidos en el respectivo plan maestro y ganados por un activismo -alentado por la reacción favorable de la comunidad- no propician suficientes respuestas en términos de autogestión de la misma. Tal situación es particularmente crítica, porque las posibilidades de profundización del desarrollo global de tales comunidades dentro del desarrollo rural integrado depende, en gran medida, del progresivo fortalecimiento de su organización social y de las acciones conjuntas que promuevan y realicen para llevar adelante su plan de acción.

Aquí es fundamental anotar que los países que tienen este tipo de proyectos están en la búsqueda de una teoría de la acción. La cuestión es: cómo contribuimos a la organización de las comunidades para que éstas, por sí mismas y contando con sus propios recursos y con el apoyo de organismos estatales y no estatales, puedan tener a corto, mediano y largo plazos una acción sostenida y librada mayormente a sus potencialidades.

Los equipos institucionales que no toman conciencia de este simple planteo estratégico retardan lamentablemente el proceso de la promoción del desarrollo de las comunidades rurales y pueden provocar estériles estancamientos en el ritmo de su proceso de autogestión.

En la línea de la participación institucional, otra situación que se presenta en todos los momentos de trabajo es la contradicción manifiesta que se da en algunos casos entre la lógica de percepción que de su problemática y soluciones tienen las comunidades rurales y las que tienen los respectivos equipos institucionales. Tal contradicción se explica, porque los niveles de percepción no solamente se plantean en cuanto al conocimiento, sino que cada expresión de cultura tiene "su" lógica, que no es posible generalizar ni transferir. Hay una suerte de

tiempo interior en los procesos histórico-culturales de las etnias, que hace difícil una conciliación formal y burocrática. Superar tal contradicción supone un crecimiento del horizonte cultural de la sociedad global en sus distintas expresiones y Un respeto profundo y consciente a la personalidad cultural de las comunidades rurales con las cuales se trabaja.

Esto que aparentemente es muy simple y que a nivel de declaraciones retóricas está imbuído de las mejores intenciones, en la práctica social no resulta ni tan simple ni tan obvio. Requiere un crecimiento cultural y educativo de los equipos institucionales y un ejercicio dialógico permanente con las comunidades para conjuntamente abrir puertas y ventanas al más amplio entendimiento intercultural.

De otro modo, el peligro inmediato es la esquematización de la personalidad cultural de las comunidades rurales y la simplificación de las soluciones a su problemática, en términos de recetas y fórmulas que pueden ser atractivas y que pueden tener un sentido inmediatista pero que distan mucho de ser respuestas auténticas y legítimas para el crecimiento dialógico y cultural de las comunidades rurales y de los equipos institucionales que las sirven.

Otro punto crítico en materia de la participación institucional, que con diversos grados de énfasis se da en los países de la región, es la incoherencia dentro de los niveles de decisión y acción de las instituciones. Para éstas, genéricamente, solamente una de sus líneas de acción consiste en operar un proyecto educativo como parte del desarrollo rural integrado. Lo que sucede con cierta frecuencia es que los cuadros dirigentes, técnicos superiores y los cuadros operacionales, en las primeras etapas del trabajo, definen mecanismos y procedimientos orientados a una acción dialógica horizontal para llevar adelante dicho proyecto, pero en la medida en que transcurre el tiempo, y ganados por urgencias de una amplia acción institucional que tiene diversos frentes que atender, los cuadros dirigentes y los técnicos superiores terminan delegando plenamente la acción de apoyo a las comunidades en sus equipos promotores.

Es evidente que hay políticas y estrategias definidas y que el entendimiento es que dichos equipos están encargados de trabajar dentro de estos parámetros. Pero el problema es que la práctica social, dentro del marco del proyecto, presenta situaciones que requieren un permanente estudio y análisis crítico que podrían enriquecerse considerablemente con la presencia y participación de los cuadros de personal arriba mencionados.

Uno de los efectos de tal situación es que el proceso de toma de decisiones y de sistematización de la experiencia de trabajo de campo con las comunidades rurales se viene construyendo unilateralmente por la acción de los equipos promotores sin contar con el apoyo de los otros cuadros de personal de la institución, cuya participación puede abrir horizontes de análisis, interpretación y proyección que pueden ser útiles para caracterizar cada vez mejor el sentido y alcances de la labor de promoción y apoyo de las instituciones en beneficio directo de las comunidades rurales.

Esta caracterización requiere solidez de conocimientos y experiencias, a nivel interdisciplinario e interinstitucional, para proponer y aplicar hipótesis de trabajo en una acción dialógica con la misma comunidad.

Se presenta aquí una situación que debe merecer una particular atención de las instituciones. El caso es que los equipos promotores no siempre están plenamente capacitados para el manejo fluido del marco teórico y estratégico de promoción para el desarrollo de la comunidad rural. Hay, frecuentemente un alto nivel de exigencia para el trabajo de estos equipos, pero no siempre éstos están adecuadamente capacitados para el cumplimiento de su misión. De lo que se trata, entonces, es de fomentar la práctica dialógica de los diferentes cuadros del personal institucional para considerar todas las tareas en todos los momentos del proyecto; y, concurrentemente, hay la necesidad de una capacitación permanente de los equipos promotores y de los otros cuadros de personal que se han señalado. Sólo en la medida en que estas dos carencias sean suficientemente atendidas, podrá superarse la situación problemática que hemos anotado.

Hay muchos otros obstáculos institucionales. Uno, particularmente crítico, se refiere al enfoque estratégico-institucional del trabajo de campo. A este respecto algunas de las situaciones principales a considerarse son las siguientes:

i. Las investigaciones previas al trabajo de campo son básicamente documentales y mayormente han estado a cargo de equipos técnicos institucionales, cuyos miembros en la mayoría de los casos no han sido los promotores encargados del trabajo de campo.

ii. La conformación interdisciplinaria de los equipos institucionales de promoción ha sido, comúnmente, una pauta básica. En la práctica se advierte una heterogeneidad de niveles académicos y un evidente desfase científico-social entre profesionistas del campo humanístico-científico y del campo técnico-operacional. No siempre las instituciones han definido y llevado a la práctica programas de capacitación permanente para sus equipos promotores.

iii. La definición contextual, teórica y estratégica de los proyectos institucionales de apoyo tienen ciertas carencias fundamentales, particularmente relativas al trabajo de campo. El dimensionamiento de etapas y fases, no siempre viene aparejado con claridad y precisión de los objetivos a lograrse y del progresivo y permanente ajuste de éstos a la dinámica social protagonizada por las poblaciones-meta.

iv. Parece ser que, desde un punto de vista estratégico, no está suficientemente explicitada la diferencia cualitativa entre un proyecto de educación de adultos de una institución que trabaja bilateralmente con determinadas comunidades rurales; y un proyecto de educación de adultos que es componente indispensable de todos los procesos concernientes al desarrollo global de una comunidad rural.

En lo que toca al primer tipo de proyectos, se viene advirtiendo en algunos casos una grave deformación consistente en asumir que desarrollo rural integrado es la acción de apoyo de una institución educativa a la comunidad rural, contando adicionalmente con el apoyo de otras instituciones, que se solicitaría más adelante.

La deformación consiste en que, de conformidad con el señalamiento anterior, el eje del desarrollo rural integrado es el componente educativo, cuando en realidad éste es, esencialmente, un simple elemento de apoyo a los procesos económicos y sociales de tal desarrollo.

En esta. última hipótesis interpretativa, el componente educativo debe contribuir a lograr que una determinada comunidad rural tenga una percepción global de su problemática e intente una respuesta estratégica también global. Ello implica necesariamente dos condiciones básicas: la superación de toda forma de monopolio de apoyo institucional; y la atención armónica y equilibrada que debe dar el componente educativo a las tareas económicas y sociales correspondientes al desarrollo integral de las comunidades rurales.

## 2.2 OBSTACULOS EN RELACION CON EL DESARROLLO EDUCATIVO - INSTITUCIONAL

La no definición de políticas y estrategias de educación de adultos como componente del desarrollo rural integrado

La descoordinación interna en materia de desarrollo educativo

La limitada capacitación de los cuadros de personal

La constitución y funcionamiento de los equipos interdisciplinarios

Generalizada verticalidad de la estructura organizativa

Las dificultades logístico-operacionales

La no definición de políticas y estrategias de la educación de adultos como componente del desarrollo rural integrado

Generalmente lo que conocemos como educación de adultos en el medio rural es un conjunto de opciones educativas formales, implementadas por el Estado a través de los ministerios o secretarías de educación. A ello se agregan otras opciones educativas configuradas por las comunidades rurales y el conjunto de organismos gubernamentales y no gubernamentales en apoyo a dichas comunidades. Estas últimas también son acciones de educación de adultos. No siempre hay articulación de estos diferentes tipos de acciones en función de un propósito más amplio que beneficie a las comunidades rurales.

Esta carencia detectada es consecuencia de algo que constituye un obstáculo básico: falta de políticas y de estrategias para hacer de la educación de adultos un real componente del desarrollo integral de las áreas rurales. En efecto, las políticas en cuanto orientaciones, rumbos, pautas y definiciones para lograr los objetivos y metas no están precisadas. Hay ambigüedad e imprevisión.

Evidentemente, no sólo se trata de limitaciones técnicas para formular las políticas. Si fuera ésta la causa principal, dicha situación crítica sería fácilmente superada. Se trataría simplemente de capacitar a los requeridos cuadros de personal y con ello se resolvería el problema.

El caso es que la formulación de políticas para hacer de la educación de adultos un componente de desarrollo rural integrado tiene, que ver con las acciones y decisiones de los otros sectores de la actividad nacional, fuera del sector educación; y las decisiones últimas se

asumen al más alto nivel nacional en concordancia con el Proyecto Nacional vigente que, en buena cuenta, resulta siendo un Programa de Administración del Estado a cargo del gobierno de turno.

De lo que se viene planteando se deriva que la contradicción señalada tiene un carácter estructural: unas políticas que resultan de prácticas sociales y de necesidades y aspiraciones de grupos humanos específicos, entran en contradicción con otras políticas que emergen de los llamados "proyectos nacionales" que, en la gran mayoría de los casos, distan de ser una respuesta a las más sentidas y auténticas aspiraciones de los pueblos.

Como de hecho existe tal contradicción, se trata de superarla a través de ciertos reajustes formales, una de cuyas manifestaciones son determinados fraseos convencionales y retóricas y ciertos galimatías de barniz sociologizante. Esto, obviamente, no resuelve en absoluto la contradicción señalada, porque las políticas son normas imperativas que definen las "reglas del juego" del componente educativo de los procesos vinculados al desarrollo rural integrado

Ahora bien, si las políticas no están claras y explícitamente definidas, uno de sus efectos es que la estrategia o simplemente no existe o es innecesariamente compleja y confusa. Como en el caso de las políticas, la causa principal es de carácter político y sólo secundariamente de carácter técnico.

#### La descoordinación en materia de desarrollo educativo

El desarrollo educativo tiene múltiples expresiones y se operacionaliza a través de opciones en relación con niveles, modalidades y formas de educación. Esto significa que el desarrollo educativo, en su más amplio sentido, no es un patrimonio a cargo del sistema educativo formal, sino que éste es uno de sus elementos y hay otros elementos que deben ser tomados en consideración.

Al interior del sistema educativo formal, hay diversos programas y estructuras administrativas de los ministerios o secretarías de educación que tienen a su cargo la demanda educativa de poblaciones-meta por grupos de edad, niveles y modalidades del mencionado sistema. Cada programa está a cargo de una determinada estructura administrativa, que tiene una red nacional y que en el juego burocrático del aparato estatal afirma su poder y su sentido de "territorio" en el campo de su competencia.

En la práctica social las comunidades no están parceladas ni fragmentadas de acuerdo con las estructuras, códigos y usos burocráticos. Es aquí donde surge una inevitable contradicción, porque ocurre, además, que cada programa -sustentado en una estructura administrativa- es tan celoso de su territorio, que difícilmente tiene una auténtica vocación de contribuir realmente a la articulación de esfuerzos.

De acuerdo con la lógica burocrática pareciera que interesa más el crédito formal de servicio educativo, por unflateral que sea, sin considerar que un grupo humano concreto vive una realidad de totalidad, en la que resulta absurdo crear "parcelas" a través de servicios educativos atomizados.

La práctica social de dichas comunidades está planteando la necesidad de que el desarrollo educativo debe tener un sentido y una vocación de totalidad. Si esto es así, el desarrollo educativo es mucho más que la suma de sus partes o elementos constitutivos. Es el vehículo de expresión del desarrollo cultural y es un componente indispensable de los otros procesos del desarrollo global de las comunidades rurales.

Este sentido de totalidad social es un punto de partida para buscar respuestas estratégicas orientadas a la integración de servicios educativos destinados a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos. En la práctica hay, en general, una desarticulación debido a que no se ha profundizado el esfuerzo de coordinación interna.

La coordinación al interior de los Mn'sterios o secretarías de educación es una tarea bastante compleja. Hay celos personales e institucionales a nivel de las correspondientes dirigencias, una tradición burocrática de manejo independiente de los programas, una percepción fragmentaria y atomizada de la acción educativa, una carrera de activismo en la búsqueda de créditos de liderazgo a nivel de personalidades y de instituciones, una asfixiante institucionalización de desarrollismo educativo de parcelas, un ansia burocrática de afirmación de poder y autoridad, un uso unilateral y limitado de recursos, un equívoco afán competitivo, un desconocimiento y alejamiento clamoroso de la realidad objetiva de grupos humanos concretos a los que se trata de servir.

Estos y otros aspectos deforman completamente el verdadero sentido de la coordinación interna. El resultado de este estilo de trabajo es el "manoseo" de una comunidad por diferentes organismos de un mismo sector y/o institución, la irracional duplicación de esfuerzos, la incoherencia conceptual, metodológica y operacional de los servicios educativos. El error de enfoque consiste en centrar todas las posibilidades de articulación de esfuerzos en torno a los programas educativos operacionalizados por tal o cual dependencia, en lugar de tomar como dimensión-eje de articulación a las necesidades y expectativas que en materia de desarrollo educativo c,lobal tienen las respectivas poblaciones-meta.

La indicada dimensión-eje debe ser el indispensable punto de partida para el dimensionamiento y la caracterización del componente educativo en la diversidad de sus manifestaciones, teniendo para tal efecto los siguientes elementos de referencia: el análisis de contexto, la identificación y expresión educativa de cada uno de los elementos del proceso global de desarrollo de la comunidad, la expresión educativa del proceso global en su conjunto. A todo lo cual es indispensable agregar la variada y rica gama de las interrelaciones, interdependencias y proyecciones de tales elementos.

Para lograr el propósito señalado la coordinación interna es un pre-requisito y un instrumento estratégico que puede optimizar las posibilidades de articulación estableciendo los mecanismos, técnicas y procedimientos de trabajo que mejor se ajusten a la correspondiente situación nacional.

La profundización de la coordinación al interior de los ministerios o secretarías de educación permitirá iniciar sobre bases sólidas el proceso de coordinación intersectorial y/o interinstitucional para servir mejor a las poblaciones-meta. La consolidación de este segundo

frente de la coordinación posibilitará, a su vez, el inicio de un proceso de coordinación con las comunidades locales.

En el plano de las realidades ocurre que no siempre se dan las condiciones favorables para la coordinación interna; y la coordinación externa es meramente una aspiración de ciertas personas e instituciones. Lamentablemente, ésta es la situación que se da frecuentemente y frente a ella los programas de educación de adultos tienen que actuar, asumiendo acciones no siempre orientadas al logro de la afirmación de la coordinación en su frente interno como a de una eficaz y eficiente coordinación externa.

#### La limitada capacitación de los cuadros de personal

En materia de componente educativo para el desarrollo rural se requiere trabajar con los distintos niveles de los cuadros de personal. De ahí que las políticas y estrategias para la formación y capacitación de personal tienen que considerar este punto de partida.

El señalamiento precedente no puede hacerse en abstracto. Estamos hablando de determinados niveles de cuadros de personal, en relación con una específica situación nacional. Tales niveles son: dirigente, técnico, intermedio y de base. El cuadro dirigente tiene componentes básicos: el de la o de las comunidades rurales de la población-meta y el de los sectores y/o instituciones promotores de desarrollo de tales comunidades. En la experiencia histórica de gestión encontramos que estos cuadros dirigentes son frecuentemente intermedios, porque las decisiones finales se dan a nivel de las jefaturas o autoridades de la administración gubernamental de turno.

Para los fines del desarrollo rural integrado, con sentido rector fundamental considerar los dos mencionados componentes a nivel de cuadros de personal dirigente.

Los cuadros técnicos de personal se dan a nivel de las sedes nacionales o centrales de las instituciones. Hay una acentuada tendencia de tener una composición interdisciplinaria. En la práctica hay una presencia predominante de los profesionistas de la educación. En los otros niveles los cuadros técnicos o mayormente existen (caso de las comunidades rurales) o tienen funciones de asesoramiento general, de carácter técnico, para la toma de decisiones (caso de las administraciones gubernamentales en los más altos niveles de decisión). Las áreas de trabajo de estos cuadros básicamente, las siguientes: investigación y planeamiento, tecnología educativa, educación y desarrollo y administración. No es común la participación de economistas, politólogos, sociólogos, antropólogos, psicólogos sociales y de otros profesionistas.

Estos cuadros en algunos casos nacionales están conformados propiamente por técnicos; y en otros, por el personal de supervisores nacionales, quienes tradicionalmente han cumplido funciones eminentemente burocráticas.

Los cuadros intermedios están conformados por los técnicos auxiliares, los supervisores regionales y, en algunos casos, por los coordinadores de campo. En otros casos, éstos últimos forman parte de equipo nacional de la dirección general o nacional de educación de

adultos de los ministerios o secretarías de educación. En tal eventualidad, el coordinador de campo es, en rigor, el coordinador ejecutivo del proyecto y es otra persona quien cumple propiamente la función de coordinador de campo.

Los cuadros de base están conformados por el personal que trabaja directamente con las comunidades rurales. Son generalmente maestros de las mismas comunidades. Hay múltiples evidencias empíricas de que son estos últimos los que tienen mayores potencialidades para el cumplimiento de la función de promoción educativa en apoyo al desarrollo global de sus comunidades. En general, este cuadro de personal no siempre cuenta con suficiente experiencia en materia de promoción y desarrollo de la comunidad; y está en necesidad de capacitarse.

De las referencias precedentes, se derivan las siguientes situaciones principales:

- i. En el proyecto participan diferentes niveles de cuadros de personal.
- ii. Cada uno de los niveles comprende componentes específicos de recursos humanos.
- iii. No se advierte una atmósfera dialógica y participativa entre todos los niveles de cuadros de personal, sino más bien es ostensible la estructura jerárquica y vertical de relaciones.
- iv. Cada uno de los cuatro niveles de cuadros de personal está en urgente necesidad de capacitación.

Se reconoce plenamente tal necesidad, pero no siempre las respuestas están a la altura de las demandas específicas que se presentan en la dinámica del proyecto. A pesar de ello, es importante subrayar el hecho de que se está dando atención especial a la capacitación de los coordinadores de campo y, a través de éstos, a la capacitación de los equipos de promotores de base.

En la gran mayoría de los casos nacionales parece ser que la política de capacitación a los cuadros de personal de los diferentes niveles que participan en el proyecto es una intención y, como tal, dista todavía de constituirse en una práctica. Evidentemente, se trata de una tarea que no puede soslayarse. Se sugiere tomar en cuenta los siguientes señalamientos:

- i. Definir la política de capacitación permanente de los cuadros de personal de los cuatro niveles señalados, con un sentido de flexibilidad y diversificación en atención a las respectivas situaciones nacionales.
- ii. Diseñar estrategias con sentido de realidades y combinando orgánicamente las siguientes modalidades de capacitación: presencial, a distancia y en la acción.
- iii. Considerar que, en lo que atañe a la modalidad de capacitación en la acción, ésta debe constituirse en la "modalidad-encuentro" de los diferentes niveles de los cuadros de personal comprendidos en el proyecto, así como de las modalidades básicas que son la educación

presencial y a distancia. Significa ello que capacitarse en la acción es, fundamentalmente, un encuentro dialógico del personal de los diferentes niveles -que puede continuarse a distancia-, ir, a una sistematización crítica del conocimiento, teniendo en cuenta las realidades sociales de las poblaciones-meta; y para buscar una coherencia conceptual, metodológica y operacional de los distintos cuadros de personal, en la visión del apoyo institucional al desarrollo global de tales poblaciones.

iv. Dimensionar los contenidos universales de capacitación para todos los niveles de personal y los contenidos específicos para cada uno de los niveles.

Los contenidos universales se orientan al logro de una masacrítica de actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas que el personal en su conjunto y en todos sus niveles debe contar necesariamente para realizar los trabajos de promoción y apoyo al desarrollo integral de las comunidades rurales. Los contenidos específicos se orientan a logros más desagregados en relación con las distintas áreas de trabajo y responsabilidad.

v. Establecer que los contenidos de la capacitación tengan los siguientes elementos de referencia: necesidades básicas y prácticas sociales de la población-meta; el vacío crítico entre el perfil real y el perfil ideal de los cuadros de personal para cumplir con los propósitos de los trabajos de promoción y apoyo al desarrollo de la población-meta; las necesidades y expectativas que en materia de capacitación tienen los cuadros de personal; y los requerimientos de capacitación planteados en la dimensión institucional del trabajo.

Los elementos señalados deben asociarse necesariamente al desarrollo global del país, al desarrollo global de las poblaciones-meta, y a la teoría que se sustenta en la práctica social acerca del sentido y alcances del componente educativo como elemento indispensable de los procesos de desarrollo global de las comunidades rurales.

vi. Definir técnicas y procedimientos de trabajo para las acciones de capacitación, en sus distintas modalidades, es un ejercicio ineludible.

A este respecto, conviene reaccionar contra la improvisación y el espontaneísmo. Es fundamental considerar la posibilidad del uso múltiple y combinado de técnicas con un enfoque metodológico participativo; y establecer un mecanismo de confluencia de las formas de educación para estimular el autoaprendizaje y el interaprendizaje.

vii. Dar al material educativo de apoyo todo el peso y la importancia que éste tiene en el proceso de capacitación. Estamos en el entendimiento de que los contenidos-ejes de la capacitación emergen de las prácticas sociales y que éstas permiten elaborar y sistematizar el conocimiento con un rigor científico. Precisamente porque se trata de lograr tal propósito, resulta importante considerar que el material educativo es un elemento de apoyo indispensable para tener horizontes de percepción que nos permitan hacer una sistematización crítica de los conocimientos inferidos de las prácticas sociales de las comunidades.

Estos materiales educativos de apoyo pueden darse en relación con los siguientes aspectos:

- proceso de la investigación social con las poblaciones-meta.

- estrategia, en relación con situaciones específicas, para la acción inicial, intermedia y final con las comunidades rurales cuales sirve.
- microplanificación con dichas comunidades.
- caracterización del trabajo educativo dentro del proceso global de desarrollo de las comunidades rurales.
- método de trabajo para la identificación y captación de los nidos educativos que se sustentan en la práctica social y cultura dichas comunidades.
- planteamientos sobre sistematización de la experiencia y práctica educativa de las comunidades rurales del país y de otros de gión a través de la educación informal, de la educación no fory de la educación formal, en vinculación con sus respectivos textos.
- modelos de desarrollo educativo planteados por las propias dades rurales, sean en el país o en otros de la región y de regiones del mundo.
- administración de proyectos educativos dentro de procesos sarrollo más amplios en el medio rural.
- formas de organización social, de la producción y de la comercialización en el medio rural y su correspondencia con el desao cultural y educativo de las respectivas poblaciones rurales.
- niveles de percepción de las poblaciones rurales acerca de alidad social y del proceso metodológico en la toma de conciena como resultado de su acción cultural y educativa.
- micro-coordinación de una comunidad rural con otras comunidades del medio rural y con el conjunto de organismos gubernamentales y no gubernamentales que promueven y apoyan su proceso al de desarrollo.
- evaluación de proyectos educativos, en cuanto componentes desarrollo rural integrado, como un proceso de trabajo asumido por las comunidades rurales.

viii. Considerar que en la práctica dialógica de los cuadros de personal, como vía estratégica para su capacitación, en determinados momentos y para propósitos específicos, pueden resultar estimulante la participación de personas que no están directamente involucradas en el proyecto. Tal participación pueden tener el carácter de informació-clave sobre determinados aspectos y sustentación de hipótesis de trabajo que pueden o no coincidir con las asumidas por el proyecto.

Esta práctica dialógica ampliada, en lugar de crear condicionamientos, contribuye al fortalecimiento y al crecimiento de los cuadros de personal en materia de marco conceptual, estratégico y operativo del proyecto. Obviamente, no sería conveniente que dicha práctica se aplicara en el proceso inicial de conformación e integración de los equipos institucionales de promoción, sino en el momento en que se advierta que los cuadros de personal están sufi-

cientemente interiorizados acerca de su misión y estén explicitadas sus responsabilidades en el trabajo a realizar.

### La constitución y funcionamiento de los equipos interdisciplinarios

Hay una opinión generalizada en el sentido de que los equipos de trabajo que se encargan de la promoción y apoyo al desarrollo de las áreas rurales deben tener una conformación interdisciplinaria. Esto casi nadie lo discute, por ser obvias las siguientes situaciones: (i) La educación de adultos, por su naturaleza, es interdisciplinaria, porque sus nutrientes provienen de diversas disciplinas del conocimiento y de distintas actividades humanas; (ii) el desarrollo rural integrado tiene necesariamente un carácter multifactorial, en razón de que en el desarrollo global de las comunidades rurales concurren una serie de elementos orientados al mejoramiento integral de sus condiciones de vida; y (iii) en razón de la situación presedente, el componente educativo en general y en particular el que corresponde a la educación de adultos está profundamente vinculado a procesos más amplios y complejos que sólo pueden ser apoyados por un desarrollo educativo con una amplia base científico-tecnológica y humanística que no puede darse única y exclusivamente por una disciplina aislada.

El obstáculo se plantea, en la práctica, no insuficiencia de recursos humanos y de partidas presupuestales específicas que permitan la incorporación de elementos humanos de diversas disciplinas y áreas de actividades. Es un hecho que en los ministerios y/o secretaría de educación hay una carencia generalizada de profesionistas de otras áreas fuera de la docente. Esta es una limitación muy seria y son satisfactorios los avances realizados hasta el momento.

Una "salida estratégica" muy socorrida consiste en distribuir entre el personal las áreas de responsabilidades considerando sus particulares inclinaciones y, en algunos casos, sus segundas especializaciones profesionales. La experiencia indica que tal "salida estratégica" es simplemente un paliativo. Lo evidente es que un aficionado a la sociología no puede reemplazar a un sociólogo. La educación de adultos no es una excepción. Tiene y sufre esta carencia, sobre la cual es imprescindible seguir insistiendo para lograr que se tome conciencia en los más altos niveles de decisión.

En los casos nacionales en que se pudo superar la situación problemática señalada, no significa tampoco que todo esté resuelto. Hay otras situaciones críticas que considerar. Algunas de ellas son las siguientes:

i. La integración de los equipos interdisciplinarios no es un proceso simple. Ello depende de la convergencia de una serie de factores: atmósfera positiva de trabajo; socialización del conocimiento y de la información, conducción eficaz y eficiente a través de un liderazgo maduro y crítico; posibilidad de definir un plan maestro, para derivar de él una coherente programación operacional en sus diversas etapas; distribución balanceada y equitativa de tareas y responsabilidades a nivel grupal e individual; facilidades y recursos para la ejecución de las tareas asumidas; capacitación del equipo en el trabajo de gabinete y en el trabajo de campo; y orientación inteligente y firme apoyo de parte de la dirección del proyecto.

ii. La continuidad orgánica en la conformación y en la ejecución de las tareas a cargo del

equipo interdisciplinario, es un aspecto que debe ser suficientemente enfatizado. En algunos casos nacionales, por las circunstancias ya anotadas, la conformación interdisciplinaria del equipo va variando por períodos de tiempo en razón de que el personal no siempre está destinado a esta tarea en forma exclusiva sino que tiene que compartir otras tareas o, de otro lado, porque personal es contratado para tareas específicas a realizarse en un determinado período de tiempo. Estas situaciones atentan seriamente contra la continuidad orgánica del trabajo y son una de las causas que explican la demora en el mismo y, en no pocos casos, constituyen un factor perturbador que incide en las constantes reorientaciones a nivel de marco teórico y estratégico del proyecto.

iii. Cuando los equipos interdisciplinarios tienen una composición de técnicos altamente calificados se presenta el riesgo, en algunos casos, de que se haga un planteo teórico y estratégico sin aprovechar suficientemente las ricas y variadas experiencias de los cuadros del personal de base sin "beber" suficientemente la savia de las prácticas sociales de las poblaciones~meta del proyecto. Esto origina algo así como un "despotismo ilustrado", que puede corresponder a la percepción de un grupo técnico en particular, pero que dista mucho de la real orientación y alcances que quieren dar las poblaciones-meta a su desarrollo global y al componente educativo de éste.

iv. La situación anteriormente indicada se da, fundamentalmente, en instituciones promotores del proyecto que tienen un vacío de dirección. En estos casos, los equipos técnicos tienen tal influencia que ya no sólo estudian, analizan y proponen, sino que toman decisiones sobre aspectos locales que inciden en la orientación y rumbo del proyecto. El vacío de dirección tiene otra manifestación. Se trata de un estilo de trabajo a nivel de dirección, que puede tener una permanente preocupación de conducir directamente el proyecto, y hasta una actitud absorbente en el proceso de su conducción, pero el ámbito esencial de tal participación puede tener un carácter meramente formal y burocratizante en la línea de afirmar "su" poder y autoridad.

v. El vacío de dirección a que se hace referencia provoca también, en algunos casos, la omnipresencia de una determinada disciplina o área de trabajo en desmedro de las otras. Esto explica que a nivel de marco teórico, estratégico o del plan de operaciones, en algunos proyectos hay un predomínante acento en la línea de la sociología, de la antropología cultural, del desarrollismo educacionista, de la economía de la educación, del extensionismo rural, etc. El punto en cuestión consiste en lograr un balance en el dimensionamiento objetivo del componente educativo, en una visión dinámica de interdiscipliniedad.

Las situaciones críticas anotadas, que de hecho pueden constituir obstáculos para el proyecto, no invalida ciertamente la legitimidad y la necesidad de la institucionalización de equipos de composición interdisciplinaria. Es importante, por eso, una acción reflexiva y crítica con sentido permanente para optimizar el trabajo de dichos equipos, los cuales potencialmente constituyen la masa crítica para movilizar la acción y la reflexión de los cuadros de personal intermedio y de base a nivel institucional y, en otro momento, para dinamizar la acción promotora y de apoyo al desarrollo de las comunidades rurales.

## Generalizada verticalidad de la estructura organizativa

La estructura organizativa del proyecto, en la gran mayoría de los casos nacionales, es una expresión más de la estructura vertical de las instituciones que forman parte del aparato estatal. A nivel de formulación teórica general y de documentos oficiales hay múltiples señalamientos acerca de la horizontalidad, funcionalidad y flexibilidad de dichas estructuras. En la práctica, todo ello tiene el carácter de buenas intenciones retóricas.

La estructura organizativa -que en los países constituye la infraestructura básica del proyecto- es la dirección general o nacional de educación de adultos, que tiene una añeja tradición de burocratización y es absorbida por la presencia dominante de la estructura general de los ministerios o secretarías de educación. A nivel de la administración pública sería irreal -como se ha demostrado a través de la experiencia histórica de la mayoría de los países de la región- establecer un modelo organizativo sui-generis para promover y desarrollar acciones de educación de adultos al interior de la estructura organizativa del sistema nacional de educación.

Las dependencias encargadas de promover y administrar las acciones de educación de adultos han hecho múltiples intentos y Posiblemente los seguirán haciendo para "sacudiese" de la pesada carga burocratizante de los ministerios o secretarías de educación. Sin embargo, desde el punto de vista cualitativo, los logros no son sustanciales. Incluso en procesos nacionales con sentido reformista o revolucionario, el hecho de que se estén produciendo cambios sociales en determinadas sociedades nacionales no es garantía para que automáticamente se genere un cambio radical del ordenamiento burocrático.

Este es uno de los "frentes de batalla" que tiene que considerar un proceso nacional que toma conciencia de que no debe sobrevalorar, pero tampoco subestimar, la presencia y participación de tal ordenamiento del estado como elemento de apoyo para llevar adelante los correspondientes proyectos nacionales. Hay más de una situación revolucionaria en nuestra región y en otras regiones del mundo que entre algunas de sus realizaciones principales, no acreditarían la eficacia y la eficiencia de sus correspondientes aparatos burocráticos.

A partir del reconocimiento de la situación anteriormente señalada, con un profundo sentido de realidad y contando con una talentoso capacidad de ejecución, es que conviene identificar y utilizar los pertinentes resquicios estratégicos aprovechando las circunstancias favorables que se den en un determinado momento histórico.

Las direcciones nacionales o generales de educación de adultos, no siempre reaccionan en la forma en que lo venimos anotando. En algunos casos es alentador subrayar el hecho de que hay intentos audaces e imaginativos, dentro de situaciones coyunturales de carácter histórico-estructural y/o institucional.

En tales casos, la estructura organizativa del proyecto se está flexibilizando considerablemente, lo cual repercute en: el incremento de la capacidad de comunicación de los cuadros de personal en sus distintos niveles; un acelerado proceso de socialización de conocimientos, técnicas e instrumentos; el crecimiento de la capacidad dialógica del personal y en la afirmación consciente de su responsabilidad y autodisciplina en el trabajo y en el servicio

social; la afirmación progresiva de la solidaridad social, como producto de un proceso reflexivo y crítico en torno a la misión institucional, grupal e individual vinculada con la promoción y el apoyo al desarrollo de las comunidades rurales.

Es evidente que la estructura organizativa ideal, en relación con el proyecto, es aquella cuyo perfil emerge de la realidad social a la cual sirve; que tiene un sentido de continuidad orgánica en el contexto de la estructura general y de la dinámica de una sociedad nacional; que es una manifestación, suficientemente representativa, de las formas de organización de las comunidades rurales del país.

Esto que es lo ideal no es fácil de lograr, excepto en situaciones nacionales en que se hace un reordenamiento global y profundo y se torna conciencia acerca del sentido y coherencia que debe haber entre la estructura organizativa formal de un estado humanista y la estructura organizativa no formal de los grupos humanos que conforman una nación.

En situaciones menos ideales habrá necesariamente una permanente contradicción dialéctica entre la estructura organizativa vertical de las instituciones -una de cuyas manifestaciones se da en los campos de promoción y apoyo institucional al desarrollo global de las áreas rurales- y un estilo de trabajo con enfoque metodológico horizontal y participativo con las comunidades rurales, no sustentado ni en la práctica social ni en la práctica institucional.

Tratar de superar la contradicción señalada con un enfoque estratégico-coyuntural, dentro de las respectivas situaciones nacionales, es el espacio dentro del cual habrá que dinamitar respuestas cada vez más creativas, más imaginativas y con un sentido táctico de las realidades.

### Las dificultades logístico-operacionales

Para ejecutar proyectos educativos, que son parte del desarrollo rural integrado, se requiere la concurrencia de una serie de factores. Es indispensable asumir opciones claras en relación con los elementos de definición del sistema: marco situacional, marco conceptual, sujeto de la educación de adultos, objetivos, políticas, estrategias, estructura organizativa. Si estos elementos no están claramente definidos no habrá un dimensionamiento explícito del sentido y alcances del componente educativo. A esta definición deberán agregarse otras en relación con el uso de recursos: humanos, tecnológicos, materiales, institucionales, comunales y de infraestructura.

La definición precisa del sentido que tiene cada uno de los elementos del ciclo orgánico de la administración del componente educativo es también importante. Será necesario delimitar la función que tienen en el proceso total del trabajo: la investigación, el planeamiento, la organización, la ejecución, la supervisión, la evaluación, el seguimiento y la coordinación.

Definir operacionalmente las formas de educación y su uso articulado y coherente, en razón del contexto en el cual se trabaja, será igualmente importante. ¿Qué sentido tienen la educación formal, la educación no formal y la educación informal? ¿En qué medida la más auténtica de las expresiones educativas del pueblo -que se canaliza a través de la educación

informal en cuanto vehículo de expresión de la cultura del pueblo y de la cultura popular-puede y debe ser la nutriente para hacer más significativos los contenidos y dinamitar los estilos de trabajo de las otras dos formas de educación?

Estas y otras definiciones, que son indispensables asumirlas clara y oportunamente, no pueden olvidar ni subestimar un aspecto que es ciertamente crítico. Se trata del apoyo logística.

En materia logística, el panorama en la región muestra suficientes evidencias empíricas como para afirmar que tiene serias deficiencias. Algunas de ellas son las siguientes:

i. Hay limitaciones de comunicación. Algunas veces no hay posibilidades de comunicación a través de la radio, el telégrafo o el teléfono, e incluso del correo postal. Los cuadros de dirección del proyecto y de operación a nivel de trabajos de campo están prácticamente incomunicados por prolongados períodos de tiempo.

ii. No en todos los países es posible el uso de unidades de transporte por carecer de carreteras. En los casos en que éstas existan, no siempre las instituciones que participan en estos proyectos disponen de la requerida dotación de unidades móviles.

iii. Los sistemas de distribución de materiales, en la gran mayoría de los casos, no son eficientes. Hay demoras que repercuten en la seriedad y continuidad del trabajo educativo.

iv. Las acciones de supervisión y apoyo se ven en varios casos nacionales limitadas por la carencia de recursos financieros destinados a los trabajos de campo.

v. El equipamiento del personal que trabaja en el campo es clamorosamente insuficiente. Los coordinadores y promotores carecen de equipos básicos que son indispensables para la ejecución de sus tareas.

vi. Los materiales educativos de apoyo son escasos y, generalmente, están elaborados para una abstracta población-meta con un condicionamiento cultural acentuadamente urbano.

vii. Lo rico y sustancial de la experiencia en algunos casos nacionales se pierde por la carencia de una adecuada sistematización teórico-metodológica de las prácticas sociales vivas que se están dando diariamente en la dinámica de tales proyectos, con participación de los equipos centrales y los equipos de promoción de campo.

Estas y otras dificultades de tipo logística constituyen un serio obstáculo en la marcha del proyecto, que no siempre obedece a la carencia absoluta de recursos por parte de la institución promotora, sino a la falta de conciencia acerca del verdadero sentido que tiene el apoyo logística para el proyecto en general y para el trabajo educativo de campo en particular.

## 2.3 OBSTACULOS EN RELACION CON LAS COMUNIDADES RURALES

Limitaciones en materia de desarrollo cultural y educativo

La desconfianza

La carencia de organización o debilidad de la misma

Migración, particularmente de jóvenes

Falta de cohesión interna

Limitación de recursos para la ejecución de proyectos

Limitaciones en materia de desarrollo cultural y educativo

En general, las poblaciones de las áreas rurales de América Latina y el Caribe tienen una serie de limitaciones en el orden de su desarrollo cultural y educativo. Hay un conjunto de factores implicados en tal situación.

A excepción de algunos intentos y de una que otra realización más o menos consistente, no se advierte en la región una educación intercultural para los diferentes grupos que conforman la respectiva sociedad nacional. Esta carencia, en lo que toca a las poblaciones rurales, les impide tener un amplio horizonte de las diversas expresiones culturales de la totalidad social de la que forman parte.

Desde otra dimensión de análisis, tal situación es un factor limitativo para los propósitos de la democratización de la cultura, ya que las diversas expresiones culturales de la sociedad nacional no tienen igualdad de oportunidades que le permitan su constante perfeccionamiento. Ello significa que hay expresiones culturales que, como resultado de esta desigualdad, tendrán en el panorama nacional una presencia de dominación; y hay otras, que estarán en una condición de subordinación.

Las expresiones culturales subordinadas de una sociedad nacional están sujetas a un permanente bombardeo cultural, principalmente a través de los distintos medios de comunicación social y de la gravitación de las expresiones culturales dominantes. Esto es lo que, concretamente, ocurre en las áreas rurales. Hay un diario y permanente riesgo no de una simple contaminación, sino de una deformación cultural. En rigor, en los tiempos en que vivimos -uno de cuyos signos es la interrelación e interdependencia de hombres, culturas y pueblos- no es posible vivir en forma aislada ni mucho menos "aséptico". Son tiempos de una intensa acción intercultural, a nivel bilateral y/o multilateral. En la medida en que una expresión cultural es consciente de tal situación y ha desarrollado sus mecanismos de defensa, control y perfeccionamiento, estará en mejores condiciones para participar ventajosamente en el proceso de diálogo cultural y de asimilación selectiva de los bienes de la cultura.

Las comunidades rurales tienen su propia personalidad cultural, cuya vertiente es la creación y la acción del pueblo. Este acto permanente de creación y de acción de las poblaciones rurales, según las particulares circunstancias nacionales, puede verse obstaculizado o facilitado.

La experiencia histórico-cultural de la región enseña que las sociedades nacionales no han hecho todavía suficientes esfuerzos para contribuir sustancialmente al desarrollo cultural y educativo de las poblaciones rurales y que los limitados esfuerzos realizados han tenido casi siempre el carácter de acciones paliativas o complementarias a la atención prestada a las áreas urbanas; y que las comunidades rurales han ido estableciendo sabiamente sus mecanismos de defensa frente a situaciones de bombardeo y de dominación cultural.

Un esfuerzo sustancial que se haga al respecto consistirá en contribuir al permanente enriquecimiento de la expresión cultural de las comunidades rurales, en acción dialógica y cooperativa con las otras expresiones culturales, de una sociedad nacional que haya definido el sentido y alcances de su desarrollo cultural.

Una de las manifestaciones del desarrollo cultural de una comunidad rural es el aspecto educativo. Históricamente el desarrollo educativo de las áreas rurales en América Latina y el Caribe ha sido apoyado luego de haberse atendido a las áreas urbanas. Siendo esto injusto, lo más grave es que casi siempre los servicios educativos que se desarrollan en las áreas rurales son una simple extensión, un remedo de lo que se hace en las áreas urbanas.

Es un trasplante casi ciego de orientación, contenidos, métodos, modalidades y estilos de trabajo. Uno de los efectos de dicha situación es que la que se conoce con el nombre de educación o programas educativos en las áreas rurales son algo así como órganos rechazados por el cuerpo social por ser ajenos a su ser histórico-cultural.

En tal sentido "es una educación falsamente generalizadora; artificialmente democratizante; evidentemente impositiva; y desarraigada de una realidad social y cultural que dene sus propios perfiles, sus propios retos y sus propias respuestas. Este tipo de

cación es, ciertamente, un factor tativo para el desarrollo cultural de las comunidades rurales, basado en su rico proceso histórico y en sus extraordinarias potencialidades de perfeccionarse constantemente teniendo en cuenta los principios de liberación cultural y de asimilación selectiva de los bienes de la cultura dentro de una educación democrática e intercultural.

### La desconfianza

La desconfianza es algo así como un ingrediente de la idiosincrasia de nuestros pueblos en general y, particularmente, de las poblaciones rurales. La razón es muy simple: somos pueblos que hemos vivido siglos de dominación, humillación y engaños. Se nos ha ofrecido mucho y se ha hecho poco. Hemos sido objeto de estafas a la fe individual y pública y no pocas veces se han distorsionado nuestros intereses, necesidades y expectativas.

La liberación política de las metrópolis coloniales no ha significado históricamente nuestra plena liberación en los diferentes dominios de la actividad humana. Un grupo humano que ha sufrido críticamente tal situación es la población rural, y dentro de ella y con mayor intensidad

y persistencia, la población indígena.

En este contexto histórico, es explicable la natural reticencia y desconfianza que las comunidades rurales tienen en relación a personas, grupos e instituciones que les son externos. Concretamente, por ejemplo, en materia de apoyo al desarrollo educativo, un alto porcentaje de las acciones son para "investigar" la situación de dichas comunidades. En el proceso de tal investigación, los miembros de la comunidad rural no solamente son simples objetos de estudio y análisis, sino que las personas, grupos e instituciones no siempre tienen la elemental "cortesía" de hacerles conocer por lo menos los resultados de sus investigaciones.

Este afán de "cosificar" a las comunidades rurales, persiguiendo propósitos académicos e incluso propósitos vinculados a fanatismos religiosos y/o políticos, ha determinado que las poblaciones rurales sean cada vez más suspicaces y que asuman en ciertos casos actitudes cínicas frente a acciones de cooperación de entidades gubernamentales y no gubernamentales.

La experiencia histórica de la región también muestra casos en que las poblaciones rurales son altamente sensibles a tal cooperación, cuando advierten que hay honestidad y continuidad en las labores de promoción y apoyo.

La desconfianza de las poblaciones rurales es, ciertamente, un obstáculo. Ganar su confianza es un reto y una posibilidad de respuesta.

La carencia de organización o debilidad de la misma

Hay una rica tradición histórica en materia de organización social de las poblaciones nativas de la región. Sin embargo, a través de los procesos históricos del colonialismo e incluso de la independencia política de las nuevas repúblicas, se pierde en mucho su verdadero sentido.

En un panorama bastante multiforme, en las áreas rurales hay en los extremos de la escala unos grupos poblacionales organizados y otros carentes de organización. Uno de los matices intermedios es el caso de las comunidades que tienen una forma organizativa coherente con su tradición histórico-cultural, pero que están en un proceso de estancamiento y en ciertos casos de involución.

Es evidente que las comunidades rurales organizadas tienen una rica dinámica social; una posibilidad mayor de analizar colectivamente su realidad y asumir decisiones fundamentales para transformarla a través de una sostenida acción popular; una opción de dividir racional y solidariamente el trabajo, en la dimensión de un esfuerzo y una realización que sea satisfactoria en lo personal y útil en lo social; una mayor capacidad de presión a la sociedad global para conseguir un mínimo de atención y apoyo; una coherencia de propósitos para el desarrollo comunitario y personal; un compromiso social que lo vincula profundamente a otros seres humanos para llevar adelante ciertas tareas que son inherentes a su proyecto de vida.

Como se podrá advertir, trabajar con una comunidad organizada es una extraordinaria ven-

taja. Cuando ésta no está organizada tiene una débil organización, es un obstáculo. No obstante la administración de los proyectos institucionales de apoyo debe resistir la fácil tentación de "contribuir a la organización de la comunidad", planteando modelos organizativos importados de las áreas urbanas del país o modelos foráneos de moda. El modelo organizativo de una comunidad rural, en sus expresiones formales y no formales, debe surgir de su propia realidad histórico-cultural, uno de cuyos indicadores más caracterizados es su forma de organización para la producción.

La organización, cuando responde auténticamente a la personalidad histórico-cultural de una comunidad rural, es un elemento de apoyo fundamental para que ésta pueda realizarse en la plenitud de sus potencialidades. Una administración de proyectos de apoyo institucional que no sea capaz de percibir el sentido y alcances del mencionado elemento, estará limitando seriamente su percepción de la realidad y, consecuentemente, su potencialidad en la labor de promoción y apoyo al desarrollo global de las comunidades rurales.

### Migración, particularmente de jóvenes

El fenómeno de la pobreza en las áreas rurales conlleva el desempleo de la población, económicamente activa, con especial incidencia en el sector poblacional joven de hombres y mujeres.

Tal situación propicia la migración interna del campo a la ciudad, particularmente a las urbes industrializadas, en busca de más amplios horizontes de empleo y bienestar. La experiencia histórica de la región registra datos suficientemente elocuentes en el sentido de que las ciudades no están en condiciones de satisfacer plenamente esta demanda social. Ello origina una serie de problemas que los países, en la línea de sus respectivos modelos de desarrollo, tratan de resolver con resultados no siempre satisfactorios. Es que la brecha de desequilibrio del desarrollo entre las áreas urbanas y rurales es cada vez más aguda y los enfoques estratégicos "sectoriales" o fragmentarios, por exitosos que sean, no constituyen una solución global a la problemática en cuestión.

La migración del personal joven de las comunidades rurales es una fuga de recursos humanos que le restan posibilidades de revitalización en el proceso de su desarrollo global. Es la pérdida de una energía social para los procesos de cambio y desarrollo que urgentemente requieren dichas comunidades.

La administración de los proyectos institucionales de apoyo, en lo que sea factible, debe contribuir a la sensibilización en torno a esta problemática y a la búsqueda de alternativas que puedan favorecer el surgimiento de nuevas fronteras de acción para los jóvenes. Obviamente se trata de un problema complejo y, por tanto, no hay fórmulas simplistas para su solución. Nuestra posición es que no siempre se agotan todos los recursos y posibilidades para encontrar algunas salidas estratégicas. Más allá de cualquier inquietud triunfalista, sí es perfectamente factible que a través del componente educativo se tome conciencia acerca de

la magnitud del problema en referencia y que socialmente se promuevan respuestas orientadas a su solución.

Se habla y se escribe mucho acerca de la "fuga de talentos" en un escenario fundamentalmente urbano y en una de sus manifestaciones más espectaculares: la salida al extranjero de recursos humanos altamente calificados. Pero los señalamientos críticos no son tan frecuentes en relación con la fuga de recursos humanos a nivel interno dentro de una sociedad nacional y, dentro de ella, de la fuga de recursos humanos del campo a la ciudad.

Quizás podría surgir la siguiente objeción: es que las dos situaciones mencionadas son cualitativamente diferentes, puesto que la "fuga de talentos" se refiere al personal altamente calificado. La respuesta a esta posible objeción es muy simple: el desarrollo global o integral de las comunidades rurales no se hace únicamente con recursos humanos altamente calificados sino con todo el contingente humano que se dispone y que, por el contrario, una de las implicancias del desarrollo en cuanto proceso es precisamente su potencialidad de favorecer la autorrealización y la realización social a través de acciones culturales y educativas que son elementos inherentes al proceso de desarrollo global de tales comunidades.

La migración de los jóvenes de las áreas rurales a las ciudades, constituye evidentemente un obstáculo para las comunidades rurales y es el costo social que ellas asumen por la situación de desigualdad imperante en nuestras sociedades nacionales. La migración es uno de los efectos de tal desigualdad. Modificar sustancialmente el fenómeno de la migración o por lo menos atenuarlo no es algo que puede hacerse directamente por el desarrollo educativo, pero éste puede servir por lo menos como un vector de criticidad y puede contribuir, en su espacio estratégico de acción, a la sensibilización de un sistema social cada vez más rígido e indolente frente a una problemática que es un reto nacional y una tarea histórica a realizar sin más pérdida de tiempo.

#### Falta de cohesión interna

Las contradicciones del sistema social producen una serie, de conflictos en la vida de las comunidades rurales. Frente a tal situación, la reacción de tales comunidades se da en diversos sentidos, dependiendo ello del mayor o menor grado de cohesión interna.

La cohesión interna implica una articulación dialógica de propósitos que asume una comunidad rural partiendo de su realidad y de la ejecución solidaria de acciones para el logro de dichos propósitos.

En algunos casos esta cohesión interna se ve obstaculizada por el enfrentamiento de generaciones al interior de una comunidad rural. Los jóvenes tienen una percepción distinta de la realidad que viven y la prospectiva que plantean no siempre coincide con la de las personas mayores. La sabiduría popular de las comunidades rurales ha ido encontrando formas y mecanismos de diálogo orientados a superar dicha situación problemática, pero los resultados parecen no ser del todo satisfactorios. La juventud rural está cada vez más impaciente, porque su horizonte de acción es limitado.

Los fanatismos religiosos y políticos constituyen otro factor que dificulta la cohesión interna. Como resultado de ello se producen rivalidades estériles y recíprocas agresiones, lo cual conduce a una atmósfera social tensa que se proyecta a los diferentes dominios de la vida de la comunidad rural. En el marco de esta situación, ¡el diálogo y la acción conjunta están seriamente limitados por prejuicios y otras reacciones subjetivas.

También se presentan casos en que algunos miembros de la comunidad rural en la lucha por su supervivencia asumen compromisos de distinta índole con agentes externos del sistema social sin considerar los intereses colectivos de la comunidad. Este es otro factor de tensiones y conflictos.

El fenómeno del "cacicazgo" y su mayor o menor grado de aceptación o de rechazo por los miembros de una comunidad rural es otra fuente de rivalidades y de comportamientos que atentan contra la cohesión interna.

La difícil lucha por la supervivencia, algunas veces en lugar de fortalecer el espíritu solidario de los miembros de una comunidad rural, fomenta divisiones y actitudes oportunistas que debilitan la energía social para la búsqueda de respuestas comunes.

Estas y otras situaciones obstaculizan la cohesión interna de una comunidad rural; y contribuyen a distorsionar los esfuerzos encaminados a superar solidariamente los conflictos que ella tiene con el sistema social imperante. Una administración de proyectos de educación de adultos, en apoyo al desarrollo global de dichas comunidades, debe ser sensible a estas realidades; y en su permanente ejercicio dialógico con los miembros de estas comunidades debe contribuir a explicitarlas, como punto de partida para que la misma comunidad tome conciencia del sentido y alcances de su cohesión interna como una condición indispensable para la identificación y ejecución de tareas destinadas a promover su desarrollo global.

#### Limitación de recursos para la ejecución de proyectos

El fenómeno de la pobreza en las áreas rurales tiene diversos e la escala hay comunidades rurales que grados. En los extremos de la escala hay comunidades rurales que tienen recursos para su desarrollo y hay otras que tienen carencias casi absolutas. Es otra situación de desigualdad, pero es parte de la realidad.

Lo precisado anteriormente plantea la necesidad de que las estrategias de desarrollo de las comunidades rurales tengan que ser necesariamente diversificadas en relación con sus respectivas situaciones.

Un obstáculo serio podría presentarse en el caso de que por acción directa de los miembros de la comunidad rural o por la influencia del equipo institucional de apoyo se optasen fórmulas exitosas provenientes de otras comunidades rurales. Resistir la tentación de aplicar fórmulas prefabricadas, que corresponden a otras realidades, se impone como una condición indispensable.

El sentido de las realidades es un punto de partida esencial para definir un determinado enfoque estratégico, más allá de simples triunfalismos o de actitudes meramente pesimistas. A partir de esto: conocer y analizar otras experiencias, particularmente en el caso que nos ocupa de comunidades rurales de la zona o región correspondientes y de otras del país o de otros países de América Latina y el Caribe, es un ejercicio social necesario, pues permitirá tener un horizonte más amplio y posibilitará conocer e identificar los procesos de trabajo que se han asumido y el sentido que cada uno de ellos tiene en función del desarrollo global de las comunidades rurales que han sido sujeto de estudio y análisis.

La administración de proyectos de educación de adultos, en apoyo al desarrollo integral de las comunidades rurales, debe tomar conciencia acerca de esta situación; y debe estar preparada para hacer las referencias y contactos que sean necesarios, en el espíritu de no buscar fórmulas de solución que vengan de fuera, sino procurar elementos de juicio que enriquezcan el horizonte de percepción de los miembros de la comunidad rural a la cual están apoyando.

La limitación de recursos es evidentemente un obstáculo, pero no ciertamente insalvable. Identificar alternativas de solución y definir la alternativa óptima es un producto social inherente al proceso global del desarrollo rural integrado, en cuanto acción protagónica de las mismas comunidades rurales, contando con el apoyo de organismos y organizaciones estatales y no estatales.

## CONCLUSIONES

I. Hay diversas percepciones acerca del fenómeno de la pobreza, pero se cuenta con suficientes evidencias empíricas y amplios consensos por lo menos en lo siguiente:

- La pobreza es un fenómeno multifactorial y es una expresión concreta y un producto de la desigualdad.

- En el fenómeno de la pobreza concurren una serie de factores que se interrelacionan entre sí y que son interdependientes y cuyos efectos de interrelación e interdependencia son mucho más agudos que la simple suma aritmética de sus componentes.

- La pobreza en los países de la región tiene como núcleo crítico a las áreas rurales.

2. Contribuir a reducir la situación de pobreza en las áreas rurales es un reto histórico que están asumiendo los países de América Latina y el Caribe, con mayor o menor énfasis, pero mayoritariamente en la perspectiva de ciertas mejoras que se pueden hacer al interior del correspondiente sistema social vigente. Es en este contexto que se ubican históricamente los programas de desarrollo rural integrado de dichos países.

3. Es un hecho que en América Latina, en determinados momentos histórico-nacionales, la educación ha contribuido a afirmar las desigualdades económicas, sociales y políticas. Es un hecho también que la emergencia relevante de la educación de adultos se ha dado, históricamente en la región, en países que han realizado profundos cambios sociales.

4. Partiendo del reconocimiento de que la educación de adultos parece no ser favorecida en la región en el actual momento histórico, tiene la potencialidad de ser un instrumento estratégico para contribuir a reducir las desigualdades sociales o por lo menos una de sus manifestaciones que es la pobreza. En tal entendimiento, la educación de adultos es un componente indispensable del proceso global del desarrollo rural integrado.

5. El componente educativo del proceso global de desarrollo rural integrado tiene dos dimensiones fundamentales: la primera, se refiere a la prestación de un conjunto diversificado de opciones educativas para los distintos grupos de edad de la correspondiente comunidad rural, en la que la educación de adultos es un instrumento estratégico de promoción del desarrollo educativo global y del desarrollo cultural de dicha comunidad; y la segunda, en cuanto es elemento indispensable para el logro de los objetivos de todas las tareas o procesos vinculados al desarrollo rural integrado.

6. La educación de adultos, como componente del proceso global del desarrollo rural integrado, confronta una serie de obstáculos. Considerando la experiencia histórica de los países -particularmente de aquéllos que participan en el Proyecto Especial de Educación de Adultos y Desarrollo Rural Integrado (PEDRI) que cuenta con el auspicio del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA- y teniendo en cuenta la experiencia personal del autor a través de múltiples acciones de asesoramiento técnica a los países, se plantean tres

categorías universales de obstáculos, vinculados con: el sistema social, el desarrollo educativo-institucional y las comunidades rurales.

7. La identificación de obstáculos en las tres categorías propuestas no es exhaustiva, sino simplemente referencias. El propósito es contribuir al análisis en profundidad, que deben hacer las administraciones nacionales de los proyectos de educación de adultos que son parte de los programas de desarrollo rural integrado. En este espíritu, las tres categorías de obstáculos tienen las siguientes connotaciones:

i. La primera categoría de obstáculos está referida al conjunto de dificultades externas al proyecto y a sus alcances, proyecciones y definiciones que tienen que hacerse necesariamente a nivel del sistema social del que forma parte, en el entendimiento de que la educación en general y la educación de adultos en particular son variables dependientes del respectivo sistema social.

ii. La segunda categoría de obstáculos está relacionada con dificultades de diversa índole que se dan a nivel de definiciones, acciones y actitudes concernientes al desarrollo de la educación de adultos y al apoyo institucional en función del desarrollo rural integrado.

iii. La tercera categoría de obstáculos está vinculada con algunas dificultades de distinta naturaleza que se dan en las comunidades rurales, con especial incidencia en el desarrollo educativo, en cuanto tarea asumida por dichas comunidades, contando para el efecto con el apoyo externo de organismos y organizaciones de carácter gubernamental y no gubernamental.

8. Los obstáculos identificados, en una visión panorámica, cobran mayor sentido cuando corresponden a situaciones nacionales concretas. De ahí que el presente trabajo tiene la intencionalidad manifiesta de incitar a la reflexión a las administraciones nacionales de proyectos de educación de adultos, componentes de procesos más amplios de desarrollo global de las comunidades rurales, sobre la problemática en cuestión.

9. La administración de tales proyectos es percibido como la conducción social de un conjunto de procesos -en la dimensión de sus interrelaciones e interdependencias- que, mediante el establecimiento de un sistema de trabajo, pretende lograr determinados objetivos. Para ello será necesario definir ciertas orientaciones fundamentales o políticas, las correspondientes estrategias y las estructuras organizativas formales y no formales que mejor se ajusten a la naturaleza y características de la misión que se le ha encomendado. El criterio rector es el de prestar servicio y ser elemento de apoyo a acciones de un conjunto mucho más amplio que es el desarrollo global de las áreas rurales.

10. Los países de la región están ejecutando múltiples acciones de educación de adultos y no todas ellas están comprendidas dentro del Proyecto Especial de Educación de Adultos y Desarrollo Rural Integrado (PEDRI) ni todos los países participan formalmente en dicho Proyecto. Los señalamientos que se hacen en el presente trabajo alcanzan, panorámicamente, a todos los tipos de proyectos y/o acciones de educación de adultos que son componentes del desarrollo global de las áreas rurales.